

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GEORGE SALIBA MANSKE

**UM CURRÍCULO PARA A PRODUÇÃO DE LIDERANÇAS JUVENIS NA ASSOCIAÇÃO
CRISTÃ DE MOÇOS DE PORTO ALEGRE**

**PORTO ALEGRE
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GEORGE SALIBA MANSKE

**UM CURRÍCULO PARA A PRODUÇÃO DE LIDERANÇAS JUVENIS NA ASSOCIAÇÃO
CRISTÃ DE MOÇOS DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisabete Maria Garbin

**PORTO ALEGRE
2006**

GEORGE SALIBA MANSKE

UM CURRÍCULO PARA A PRODUÇÃO DE LIDERANÇAS JUVENIS NA ASSOCIAÇÃO
CRISTÃ DE MOÇOS DE PORTO ALEGRE

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Profª Drª Elisabete Maria Garbin

Profª Drª Dagmar E. Estermann Meyer

Profª Drª Nádia Geisa S. de Souza

Profª Drª Silvana Vilodre Goellner

À Lorena, minha avó e mãe, por tudo, sempre.

*Ajustamos para nós um mundo em que podemos viver
- supondo corpos, linhas, superfícies, causas e
efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem
esses artigos de fé, ninguém suportaria hoje viver!
Mas isto não significa que eles estejam provados. A
vida não é argumento; entre as condições para a vida
poderia estar o erro. (Nietzsche)*

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma dissertação, como bem descrevemos na folha de rosto, é um requisito parcial para a obtenção de um título, neste caso, de Mestre em Educação. É um requisito parcial, visto que além desta dissertação há outros e muitos elementos, aspectos e caminhos que constituem nossa trajetória de vida, seja ela profissional, acadêmica ou pessoal, ou ainda, uma intersecção de todas estas facetas que insistimos em delimitá-las estanques e distintas, as quais acabam por constituir aquilo que somos, o que podemos ser, do modo como nos tornamos a ser isso que somos, e que condicionam as possibilidades da obtenção de um determinado título. Desse modo, é preciso agradecer não somente aqueles que diretamente me ajudaram a construir esta dissertação, mas também, aqueles que contribuíram e criaram condições para que este estudo e curso de mestrado pudessem ser realizados. Frente a esse emaranhado de pessoas e de situações que vivenciei e que construíram comigo esta trajetória, dificilmente conseguirei contemplar a todos e todas que foram importantes neste percurso, mas procurarei, do melhor modo possível, agradecer aqueles que se fizeram mais presentes nesta caminhada.

Agradeço pois,

- À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ser um espaço público, de qualidade e comprometido politicamente com nossa sociedade, atuando na formação de professores e pesquisadores, assim como, na produção de conhecimento e de atividades de extensão à comunidade, espaço no qual tive o privilégio de participar, ininterruptamente, durante dez anos na construção de minha formação acadêmica e profissional, de 1996 a 2006;
- À Escola de Educação Física e a seu Programa de Pós-graduação, e a Faculdade de Educação e a seu Programa de Pós-graduação, pela formação acadêmica que construí em seus espaços, desde a graduação e especialização até o mestrado, respectivamente;
- À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida no curso de mestrado e sem a qual eu não teria condições de me dedicar em tempo integral a minha formação neste curso de mestrado;
- À Elisabete Maria Garbin, por ter aberto espaço em seu grupo de orientação, pelas inúmeras leituras disponibilizadas durante este percurso do curso de mestrado e pela grande liberdade no pesquisar;

- À professora Silvana Goellner, por organizar e coordenar o curso de Especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde, na Escola de Educação Física, lugar no qual comecei a delinear minha trajetória para o curso de mestrado que atualmente estou inserido, e pelo modo zeloso e construtivo que realizou sua arguição na defesa de proposta;
- À professora Nádia Geisa de Souza, pelos inúmeros seminários que realizei sobre os estudos de Michel Foucault, por estar sempre a disposição para conversarmos e, inclusive, discutirmos alguns escritos, e também pelo modo cuidadoso e construtivo que participou de minha defesa de proposta de dissertação;
- À professora Dagmar Meyer, por ter me ensinado a ler, escrever, pesquisar e conhecer do modo como faço; pela enorme afetividade que empreende em nossa relação e pelo compromisso ético e político que direciona as coisas que faz, o qual admiro e procuro tomar como referência. Pelo modo zeloso e construtivo que participou de minha proposta de dissertação.
- Ao professor Alex Branco Fraga, por ter oportunizado e estimulado, ainda na graduação, a reflexão e discussão de temas e práticas pertinentes à Educação Física, os quais conduziram minha atuação profissional e acadêmica para as atividades que hoje desenvolvo. Por proporcionar um retorno a área de atuação da Educação Física no ano de 2005. Agradeço, também, por demonstrar uma grande confiança em mim e nas coisas que faço;
- Aos professores deste Programa de Pós-graduação com quem tive aulas e seminários, os quais contribuíram não somente para a escrita desta dissertação, mas, principalmente, para a minha formação acadêmica. São eles: Maria Lúcia Wortmann, Rosa Maria Bueno Fischer, Alfredo Veiga-Neto, Marisa Costa e Fernando Seffner;
- À Mary, Eduardo, Marisa, Ione, Douglas e os outros tantos funcionários e parceiros deste curso de mestrado que atuam na secretária do Programa de Pós-graduação em Educação, sem os quais a efetividade das atividades necessárias e lá desenvolvidas não seriam as mesmas;
- As inúmeras bibliotecas desta Universidade, em especial as que foram fundamentais para a realização deste estudo: Educação, Educação Física, Filosofia e Ciências Humanas, Psicologia, Administração, Arquitetura e Central;
- Aos meus colegas de orientação Vivi, Rossana e, em especial, ao Anderson e a Lisi, pelos inúmeros encontros, discussões, críticas e sugestões que realizaram sobre

meus escritos e estudos, sem os quais esta dissertação não teria sido realizada do modo construtivo que foi; E a Michele, nossa bolsista, também;

- Aos meus colegas de linha de pesquisa, Mirtes, Rodrigo, Leandro, Shaúla, Fátima, Lucena, Iara, Karine, Ana, Nina, Marta, Bela, Janaína, Mariângela e, em especial, a Taís Ferreira, que no ano de 2004 dedicou e compartilhou muitos afetos comigo, me ajudando e contribuindo em assuntos referentes não apenas ao curso de mestrado;
- Às minhas colegas da linha de pesquisa co-irmã, Educação e Relações de Gênero, Priscila, Fátima Piloto, Patrícia, Karin, Ileana, Graciema, ao Damico e outras e tantas pessoas que dividiram comigo muitos espaços e momentos de aprendizagem;
- Aos meus amigos e amigas, os quais agradeço em nome do Everton, do Jorge, do Leandro e do Leonardo, que sem a presença deles, desde os churrascos no Harmonia, os encontros no Afonso, os chimas no parque e outros tantos momentos de ócio e de lazer, não seria possível realizar este estudo do modo como o fiz, e quiçá, viver muitos momentos com as alegrias que vivi.
- À Taís Regina, que em 2005 me deu a alegria de compartilharmos muitos momentos de alegria e afetividades;
- A ACM por ter aberto seu espaço institucional para que eu realizasse esta pesquisa, e em especial ao Pascual Jesus Mostaceiros Neyra, que com sua simplicidade, afeto e dedicação construiu junto comigo este trabalho, proporcionando, em nossas indas e vindas aos grupos de jovens, muitas aprendizagens que estão para além da academia;
- Aos jovens dos grupos de liderança acemista dos bairros Restinga e Passo D'Areia, por terem participado ativamente das atividades e diálogos propostos e se colocarem a disposição para que pudéssemos buscar compreender um pouco de suas juventudes e das práticas que vivenciam no âmbito da ACM;
- À minha família, em especial ao meu tio e padrinho Beto, que assumiu e ocupa um lugar importante em minha vida. Não menos importante ao meu afilhado Pedro, que me ensinou, novamente, a magia e a alegria de ser criança;
- À minha avó e mãe Lorena, por tudo que passamos juntos, e pelo amor incondicional que tem por mim.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	13
1 DAS POSIÇÕES DO ESTUDO: COMPOSIÇÕES, EX-POSIÇÕES, PROPOSIÇÕES, TRANSPOSIÇÕES.....	16
1.1 COM-POSIÇÕES.....	17
1.2 COMPOSIÇÕES DO ESTUDO.....	22
De Práticas Culturais Contemporâneas à Composição do Objeto de Estudo.....	24
Dos Modos de Compreender às Questões de Pesquisa.....	32
2 ELEMENTOS DE CONSTITUIÇÃO E DE DELIMITAÇÃO DO MATERIAL DO ESTUDO.....	43
2.1 O QUE PRECEDEU O TEXTO FINAL.....	44
O Abandono de Algumas Atividades do Plano de Ação Inicial Para a Produção de Dados.....	45
Das Duas Unidades Acemistas.....	47
Sobre os Usos das Diferentes Metodologias: Algumas Implicações e Delimitações.....	48
2.2 DAS PRODUÇÕES DOS MATERIAIS EMPÍRICOS.....	54
Observações, Registros e as Posições de Autoridade no Local de Investigação: Possibilidades de Produção de Material Empírico e Algumas Implicações.....	54
- <i>As reuniões tradicionais</i>	58
- <i>O “Encontro RS”</i>	60
- <i>Formatura dos jovens líderes acemistas</i>	62
- <i>Encontro de reciclagem e capacitação dos professores de Educação Física</i>	63
Entrevistas: Produção de Material e de Saberes Sobre os Sujeitos da Investigação.....	64
Alguns Artefatos Culturais da ACM: Documentos para Conhecer, Produzir e Renovar as Práticas Acemistas.....	74
- <i>A ACM na internet</i>	75
- <i>Revista comemorativa dos 90 anos da ACM Porto Alegre e Álbum do Centenário 1901 - 2001 da Associação Cristã de Moços de Porto Alegre</i>	76

- Apostila de estudo sobre “Liderança no século XXI”.....	77
- Folder de divulgação e convite do “Encontro RS” de líderes.....	78
- Apostila sobre a “Fundamentação do Serviço Voluntário Acemista”; “Guía para colaboradores y dirigentes de la Asociación Cristiana de Jóvenes”.....	79
3 ENTRE LUGARES E PERSONAGENS: O LOCAL E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	81
3.1 ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS.....	81
ACM Porto Alegre.....	82
- ACM Passo D’Areia.....	85
- ACM Restinga.....	87
3.2 DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	90
Jovens e Juventudes: Considerações Culturais.....	90
Culturas Juvenis e os Jovens dos Grupos de Liderança Acemista.....	94
- Atividades realizadas fora da ACM.....	97
- Amizades e tempos de convivência.....	100
- Atividades de lazer.....	106
4 UM CURRÍCULO PARA OS JOVENS LÍDERES.....	113
4.1 PERSPECTIVAS CULTURAIS: POSSIBILIDADES DE ANÁLISES NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS JUVENIS NA ACM.....	113
Culturas, Representação e Discurso.....	113
Currículo e Poder.....	121
4.2 UM CURRÍCULO ACEMISTA: CONHECIMENTOS, PRÁTICAS E SUJEITOS.....	131
Práticas e Conhecimentos na Constituição do Jovem Líder Acemista.....	131
- Religião.....	132
- Práticas corporais e esportivas.....	138
- Relações de Gênero.....	147
- Voluntariado.....	156
- Liderança.....	165
5 JOVENS LÍDERES ACEMISTAS - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	191
ANEXOS.....	201

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 - MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE COM DESTAQUE PARA OS BAIROS PASSO D'AREIA E RESTINGA.....	84
FIGURA 1 - SÍMBOLO ATUAL DA ACM.....	54
FIGURA 2 - EMBLEMA DA ACM CRIADO EM 1881.....	134

RESUMO

Inscrito no campo dos Estudos Culturais problematizo, nesse estudo, as práticas realizadas pela Associação Cristã de Moços de Porto Alegre nas unidades dos bairros Passo D'Areia e Restinga que atuam na formação de jovens como líderes para o exercício do voluntariado social. Participei das práticas de formação juvenil que ocorreram nos grupos de liderança da referida instituição durante o segundo semestre de 2004, período no qual estive presente nestes grupos para a realização desta investigação. Na realização desta pesquisa utilizei distintas ferramentas metodológicas, tais como observações e registros em diários de campo dos encontros em que participei, entrevistas com os jovens integrantes dos grupos de liderança e alguns documentos utilizados pela instituição no desenvolvimento de suas atividades. Num primeiro momento de análise, empreendo discussões acerca das culturas juvenis dos jovens aqui investigados, assim como, dos locais de investigação nos quais realizei esta pesquisa. A seguir, desde a possibilidade de entendimento de currículo no campo dos Estudos Culturais, e com ênfases pós-estruturalistas, compreendo os processos de formação de liderança juvenil como um currículo acemista para a produção de jovens líderes, prática esta que seleciona conteúdos e conhecimentos, assim como, almeja um determinado tipo de sujeito a ser formado, valendo-se, para isso, de inúmeras estratégias na realização de tal formação. Dentre os conhecimentos e práticas postos em movimento na formação de lideranças juvenis acemistas, enfatizo a problematização da religião, dos esportes e da Educação Física, das relações de gênero, do voluntariado e da liderança. Nas discussões dessas práticas de formação do jovem líder na Associação Cristã de Moços, procuro tornar problemático, também, as possíveis articulações de tais processos com os modos de governo na contemporaneidade. Ao tecer algumas considerações sobre tais processos de produção juvenil, elenco quais as características mais desenvolvidas e almejadas na formação dos jovens participantes dos grupos de líderes da Associação Cristã de Moços, as quais tomo, desde as práticas que buscam instituí-las, como constituintes de uma representação cultural do jovem líder acemista proposto pela referida instituição. Tal representação conforma posições nas quais estes jovens podem se posicionar e se reconhecer enquanto sujeitos acemistas, ocupando os lugares produzidos pelas práticas de formação de lideranças juvenis que se baseiam nos preceitos que sustentam a instituição.

Palavras-chave: currículo; juventudes; liderança; voluntariado; culturas.

ABSTRACT

As part of Cultural Studies, in the present dissertation I research the work done by Young Men Cristian Association (Associação Cristã de Moços) in Porto Alegre, specifically in the units of Passo D'Areia and Restinga which participate in the education of youngsters as leaders of volunteering social work. I have participated in the education of young men in the leadership groups in the mentioned institution during the second semester of 2004, when I had the opportunity to observe the groups. For this paper, I have used several methodological tools such as observation, description and recordings in a diary of the meetings, interviews with the youngsters involved in the leadership groups and some documents used by the school for its activities. First I question the cultural aspects of the youngsters who were observed as well as the investigated places. After that, starting with the possibility of the curriculum in the Cultural Studies and emphasis on the post-structuralism view, I understand the formation process of the leadership of young men as a curriculum of YMCA for the production of young leaders. This involves the selection of subjects and knowledge as well as aims at a specific kind of young men. Among the knowledge and practices involved in the formation of the YMCA leadership, I point out aspects such as religion, sports, Physical Education, genres relations, volunteering work and leadership. In the discussion of the formation of the young leader at YMCA, I also intend to question the relation of such processes with the government and I list the most desirable and developed characteristics in the formation of young participants in the groups of leaders of YMCA. I consider them part of a cultural representation of the YMCA young leader as proposed by the institution. Such representation build positions where youngsters can place and recognize themselves as YMCA members, occupying the places produced by the leadership formation which are based in the principles of the institution. However, it is possible to point out that such processes of production do not occur regular, definitive and completely. Some failure in the possibilities produced in the formation practice of youngster may occasionally occur.

Key-Words - curriculum; youths; leadership; volunteering; cultures.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Como ocorre a constituição de um jovem líder? Que práticas sustentam e como são postas em movimento na produção de lideranças juvenis? Estes são alguns questionamentos que me fiz quando fui pela primeira vez participar dos encontros dos grupos de liderança juvenil pertencentes à área de formação acemista da Associação Cristã de Moços¹ (ACM) de Porto Alegre. São questões bem amplas que se desdobraram após múltiplos investimentos e diferentes percursos, em questões de pesquisa mais específicas neste estudo sobre **Um currículo para a formação de lideranças juvenis na Associação Cristã de Moços de Porto Alegre**, as quais apresento ao leitor no primeiro capítulo desta dissertação, intitulado **Das posições do estudo: composições, ex-posições, proposições, transposições...** Neste primeiro capítulo, discuto algumas trajetórias que produziram condições para que eu construísse esta dissertação do modo como aqui apresento, desde minhas aspirações pessoais até uma apresentação da temática e das questões de pesquisa que estão balizando as discussões que aqui empreendo. Na esteira dos aspectos que compõe o primeiro capítulo desta dissertação discuto, também, de que modo compreendo alguns termos, conceitos e campos de estudo que sustentam as discussões realizadas. No entanto, de modo bastante introdutório, creio que seja preciso destacar que alguns temas tornaram-se o escopo deste estudo, constituindo, desde a construção do objeto até as análises e considerações realizadas, a base na qual desenvolvi esta dissertação. São eles: **juventudes, produção de lideranças juvenis e voluntariado social**. Estas práticas e temas constituem os grupos de liderança juvenil da ACM de Porto Alegre, espaço em que estive vinculado desde o segundo semestre de 2004 até meados de 2005 na realização dos processos de investigação desta pesquisa.

Frente a esses temas, gostaria de destacar, inicialmente, que tenho como objeto de estudo nesta dissertação as **produções de jovens líderes acemistas para o exercício de voluntariado social**, e na realização das discussões referentes a este objeto, tenho como objetivo **problematizar as práticas desenvolvidas nos grupos de liderança juvenil das unidades dos bairros Restinga e Passo D'areia da ACM de Porto Alegre, práticas estas que são propostas com a intenção de formar jovens líderes para o exercício do voluntariado social**.

¹ Chamo a atenção do leitor para o fato de que usarei ao longo desta dissertação a abreviatura ACM para tratar da Associação Cristã de Moços, assim como o termo acemistas para designar práticas e sujeitos que estejam vinculados à ACM.

Os modos pelos quais construí esta investigação, desde as ferramentas metodológicas utilizadas na produção de material empírico até seus usos, produções e implicações, são os aspectos a serem discutidos no segundo capítulo desta dissertação, intitulado **Elementos de constituição e de delimitação do material do estudo**.

Cabe ressaltar que o curso de liderança juvenil realizado na ACM de Porto Alegre ocorre em diferentes unidades da instituição, cada qual com especificidades próprias referentes às comunidades nas quais está inserida. Desse modo, saliento que participei do curso de liderança juvenil em duas unidades acemistas distintas, a saber, as unidades acemistas localizadas nos bairros Restinga (Zona Sul de Porto Alegre) e Passo D'Areia (Zona Norte de Porto Alegre). Discutir a instituição ACM e as unidades nas quais participei dos encontros de jovens líderes, assim como, as peculiaridades existentes nessas unidades e as diferenças e semelhanças entre os jovens que compõem os distintos grupos, são os temas abordados no capítulo três, intitulado **Entre lugares e personagens: o local e os sujeitos da investigação**.

No capítulo quatro, **Um currículo para os jovens líderes**, empreendo algumas análises sobre os encontros que participei do Curso de Liderança Juvenil nas unidades acemistas dos bairros Restinga e Passo D'Areia em Porto Alegre. Tais análises apóiam-se no entendimento de que tal curso baseia-se em determinados modos de produção de saberes sobre a instituição e sobre os elementos que as sustentam, bem como, acerca de conhecimentos específicos na produção de um determinado tipo de sujeito. Assim, tomo as práticas desenvolvidas com os sujeitos dos grupos de liderança juvenil acemista como constituintes de um currículo para os jovens que neste curso participam. A partir desse entendimento, analiso algumas ações que atuam na formação do jovem líder acemista, ações estas calcadas nos seguintes temas e práticas: religião, esporte e a Educação Física, relações de gênero, voluntariado e liderança. Neste mesmo capítulo, estabeleço algumas articulações de tal currículo com elementos da cultura contemporânea, principalmente no que diz respeito aos processos de governo em nossas sociedades. Por fim, no último capítulo, intitulado **Um jovem líder acemista**, realizo algumas reflexões e considerações acerca do que foi discutido, produzido e elaborado neste estudo.

Nesta breve apresentação procurei situar o leitor acerca de alguns tópicos que julgo importantes antes do início da leitura dos capítulos seguintes: i) meu objeto de estudo a ser desenvolvido nesta dissertação é a produção de jovens líderes acemistas para o exercício do voluntariado social; ii) para isso, tenho como objetivo problematizar as práticas desenvolvidas nos grupos de liderança juvenil das unidades dos bairros Restinga e Passo D'areia da ACM de Porto Alegre, práticas estas que são propostas com a intenção de

formar jovens líderes para o exercício do voluntariado social; iii) o local da investigação é a Associação Cristã de Moços de Porto Alegre nas unidades localizadas nos bairros Restinga e Passo D'Areia; iv) os sujeitos da investigação são os jovens integrantes dos grupos de liderança juvenil das unidades acemistas antes referidas; v) dentre os aspectos que constituem as análises procedentes, destaco o fato de que compreendi as práticas do referido curso de liderança juvenil acemista como um currículo que seleciona saberes e procura produzir um tipo de sujeito específico: o jovem líder acemista.

A discussão segue, a partir deste ponto, na direção de contemplar, aprofundar e problematizar os elementos elencados nesta apresentação. Boa leitura!

1 DAS POSIÇÕES DO ESTUDO: COMPOSIÇÕES, EX-POSIÇÕES, PROPOSIÇÕES, TRANSPOSIÇÕES...

Este estudo sobre um currículo para a produção de lideranças juvenis é efeito e consequência de múltiplas composições. Composições produzidas a partir de diferentes práticas realizadas desde lugares, tempos, condições, operações e posições distintas. Composições com posições. Posições que exponho, transponho e proponho nesse estudo. Nesta dissertação há múltiplas posições que me atravessam e me compõem. Que nos compõem? Que compõem, de certa forma, um currículo cultural neste e deste estudo.

Creio que há, nestes escritos, muitos currículos. Os meus currículos como sujeito estudante, pesquisador, professor de Educação Física e que vive, também, para além das atividades da academia. Há, também, um currículo do próprio estudo, composto por diversas tramas que o envolvem e o constituem em seu movimento de construção. E é claro, há o currículo que anuncio no título desta dissertação - e talvez outros tantos que eu ainda nem tenha percebido. Tais currículos se cruzam, se encontram e desencontram, abrem ininterruptamente possibilidades de constituição e, dessa forma, já não sei se somos parte de um mesmo currículo ou se somos muitos [currículos] que se entrelaçam em momentos distintos, em pontos singulares de intersecção. E como tratarei ao longo desta dissertação de currículo, faço um primeiro apontamento sobre este termo. Um currículo marca, produz, fabrica. Um currículo é “superfície de inscrição” (SILVA, 1999a, p. 64). De inscrições que compõem nossas compreensões acerca das coisas e daquilo que somos. Inscrições que também compõem o que aqui passo a apresentar.

Entre os diferentes currículos anunciados, sobre qual poderia começar a dissertar? Embora sejam múltiplos e estejam imbricados - e muitas vezes indistinguíveis, distinguíveis apenas pelo meu esforço em discerni-los e constituí-los como partes - começo por apontamentos acerca de mim enquanto sujeito-estudante-pesquisador enredado com estes escritos, pelos diferentes caminhos em que pude pensar e constituir o estudo que aqui apresento e do modo como está.

1.1 COM-POSIÇÕES

Vivem em nós inúmeros; Se penso ou sinto, ignoro quem é que pensa ou sente. Sou somente o lugar onde se sente ou pensa. Tenho mais almas que uma. Há mais eus do que eu mesmo.

(Fernando Pessoa)

Na proposta desta dissertação, que se intitulou “Da produção de jovens líderes: entre culturas e relações de poder”, após uma apresentação geral do tema de pesquisa, comecei a escrita narrando uma passagem minha, enquanto jovem, num passeio escolar a uma colônia de agricultores. Meu intuito na referida descrição era problematizar, a partir de algumas experiências, quais as possíveis posições que me constituíam ao falar e escrever sobre determinados temas. Dizia eu: “O que escrevo e proponho investigar se re-significa diante das e nas relações com as diferentes situações que foram me constituindo ao longo da vida” (MANSKE, 2005, p. 7). De fato, isto que escrevo está inscrito por inscrições outras. Mas que inscrições são essas?

Entre as inúmeras condições que possibilitam que eu escreva sobre algo e de uma forma específica, é importante ressaltar as experiências que, ao meu entender, se fazem mais presentes nos modos de construção destes escritos, atentar, enfim, para as práticas que criaram condições para que esta dissertação tomasse a forma que tem. Partindo disso, estabeleço considerações acerca do que me constituiu e constitui enquanto sujeito estudante e pesquisador enredado a esta dissertação.

Poderia elencar, não como início e nem como fim, mas como um pedaço do caminho, experiências que me possibilitaram construir e circular nas posições que assumo neste processo de escrita, e dentre elas, o final de minha graduação em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lembro-me que enquanto trabalhava profissionalmente com futebol, e concluindo a graduação, cursei a Prática de Ensino em Educação Física na Escola Estadual de Ensino Fundamental Paraíba. Quem orientava esta prática de ensino era o Prof. Alex Branco Fraga, o qual, durante todo aquele semestre, quando nos encontrávamos e conversávamos, instigou-me a pensar sobre distintas possibilidades de atuação na área da Educação Física, inclusive o próprio espaço escolar. Isso me levou a pensar a prática da Educação Física de outras maneiras, a partir de outras possibilidades, fato que foi determinante para que após um semestre eu mudasse completamente de ênfase em minha atuação profissional, circulando, posteriormente, em espaços que trabalhavam com saúde mental e com educação. De outro modo, talvez por um movimento circular acadêmico e profissional, retornei novamente a Prática de Ensino

em Educação Física, na mesma escola e com o mesmo professor, porém, desta vez, realizando meu estágio docente como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) do curso de mestrado no qual me vinculei. Isso ocorreu no primeiro semestre de 2005, e nesse espaço novamente tive a oportunidade de discutir questões referentes à Educação Física, inclusive discutindo, quando oportuno, meus pensamentos referentes às questões desta dissertação de mestrado.

Durante o período em que não estive na prática de ensino, realizei outras atividades que foram fundamentais para que hoje os temas sobre os quais escrevo tenham a forma que têm. Um lugar que foi decisivo para esse processo foi o curso de especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde realizado na Escola de Educação Física da UFRGS, nos anos de 2003/2004. Este curso, coordenado pela Prof^a Silvana Goellner, traz, entre outras perspectivas teóricas, aquela concernente ao campo dos Estudos Culturais, campo de estudos no qual atualmente estou inserido.

Os Estudos Culturais estão implicados com um movimento de transformação política e epistemológica ocorrido em meados dos anos 1960 e que alguns teóricos chamam de “virada cultural”. A “virada cultural” inscreve-se numa mudança que ocorreu, primeiramente, em relação à linguagem, onde esta passou a ser compreendida como uma instância privilegiada na produção e circulação de significados e dos sentidos que atribuímos ao mundo (HALL, 1997a). A partir deste deslocamento da linguagem, a cultura também veio a ocupar um lugar mais central nas teorizações sociais, adquirindo uma grande importância na análise social.

Inúmeros autores (SILVA, 1999b; NELSON, et al., 1995; COSTA, 2000; HALL, 1997a) apontam para o fato de que os Estudos Culturais tiveram início no Reino Unido com os trabalhos de Raymond Williams (*Culture and society*, 1958), Richard Hoggart (*The uses of literacy*, 1957) e E. P. Thompson (*The making of the English working class*, 1963) no final de 1950 e início de 1960. Stuart Hall (1997a) cita que, além desses três autores, outros dois autores franceses, a saber, Lévi-Strauss e Roland Barthes, contribuíram com seus trabalhos para a emergência de um campo interdisciplinar de estudos organizado em torno da cultura. No entanto, Costa (2000) entende que ao colocar a emergência deste campo de estudos dessa forma, corre-se o risco de abordar tal história de forma linear. A autora acrescenta que o início deste campo de estudos possui marcações tênues, identificadas por diversas manifestações, e cita que o próprio Raymond Williams (1997) admite que os “Estudos Culturais teriam sido extremamente ativos já nos anos 40 na educação de adultos, com manifestações precedentes na educação militar durante a guerra na década de 30” (WILLIAMS, 1997, *apud* COSTA, 2000, p.21).

Este movimento de estudos organizado em torno da cultura ganhou mais força no momento da institucionalização de um centro de pesquisas de pós-graduação, o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos), na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964 (SILVA, 1999b; NELSON et al., 1995; COSTA, 2000; HALL, 1997a). O Centro, para estabelecer suas matrizes intelectuais, se aproximou de diversas linhas de teorização, como a de análise textual, lingüística, antropologia, semiótica, pós-estruturalismo, entre outras. Para Silva (1999b), estas origens disciplinares deram condições para o surgimento de duas tendências no centro: de um lado, as pesquisas etnográficas e, de outro, as interpretações textuais. O campo dos Estudos Culturais sofreu, ao longo dos anos, influências teóricas das mais diversas, tendo, no início, influências marxistas com Gramsci e Althusser e, em meados de 1980, de autores pós-estruturalistas como Foucault e Derrida (SILVA, 1999b).

A partir desse campo de estudos, que me aproximei durante o curso de especialização, comecei a estudar perspectivas teóricas e autores que hoje me possibilitam escrever isto que aqui está e da forma como está. Durante a realização do curso de especialização, iniciei o processo de escrita da monografia final sob orientação da Prof^a Dagmar Meyer, produção em que procurei investigar as diferentes representações juvenis presentes em um projeto público da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul². O projeto investigado oferecia oficinas artísticas, recreativas, desportivas e culturais nos finais de semana para jovens de comunidades menos favorecidas socialmente. De certa forma, este é um dos momentos em que os jovens³ se fazem um dos pontos de enlace em minha trajetória acadêmica e profissional. A experiência da construção de minha monografia em nosso grupo de orientação durante o curso de especialização ressoa ainda hoje nestes escritos, pois foi nesse espaço que comecei a “Conhecer, pesquisar e escrever...”⁴ da forma que faço, da maneira como elaboro e coloco em movimento meus escritos neste estudo.

² MANSKE, George S. Jovens-Identities: Representações Juvenis no projeto ‘Escola Aberta para a Cidadania’. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Monografia (especialização) - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

³ Saliento ao leitor que não utilizarei marcações para destacar a presença de sujeitos masculinos e femininos nos substantivos que serão utilizados ao longo deste estudo, como, por exemplo, os/as jovens. Embora tenha conhecimento da opção política de se evidenciar que há nos mais variados termos posições de sujeitos masculinos e femininos, opto por utilizar os substantivos no masculino, de modo naturalizado e lingüisticamente mais comum, para que a leitura seja mais fluente e o texto sem marcações, procurando destacar a posição de sujeito feminino quando evidentemente se tratar de tais sujeitos.

⁴ Conforme título do texto de LOURO, Guacira. Conhecer, pesquisar e escrever... 2004 (mimeo).

Pesquisar, escrever e conhecer... mas sobre o quê? Nesta dissertação problematizo algumas constituições juvenis, mais precisamente, distintas constituições de jovens líderes para o exercício do voluntariado social.

Cabe destacar que tanto jovens como juventudes estiveram presentes em minha vida, como sujeitos e práticas, em diferentes situações ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, como por exemplo, no projeto de extensão de judô realizado na Escola de Educação Física da UFRGS, ou ainda, nas atividades desportivas em diferentes clubes de futebol com distinções de faixas etárias, gênero e classe social, entre outros espaços e atividades. Há algum tempo jovens e juventudes me interessam, instigam e mobilizam de tal forma que acabei por ocupar o espaço desta dissertação para discutir questões relacionadas a esses sujeitos.

A busca deste espaço acadêmico foi fortemente conduzida pela investigação realizada na construção da monografia do curso de especialização antes referido. Como comentei anteriormente, investiguei algumas práticas onde jovens ofereciam oficinas esportivas, culturais, teatrais, entre outras, para outros grupos juvenis. O que estava em questão naquelas atividades, no entendimento do projeto público em que as oficinas ocorriam, era o fato de alguns jovens, menos favorecidos socialmente, necessitarem de vivências educacionais proporcionadas por outros jovens, de outros espaços sociais. Parecia haver naquelas atividades, a partir de meu olhar, distintas posições de jovens sendo produzidas e postas em circulação, diferentes maneiras de viver as juventudes relacionadas a aspirações, anseios, sonhos e distintos modos de dar significado às ações de cada sujeito e de cada grupo. Que posições eram essas? Que juventudes havia naquele espaço e como eram vividas? Como eram produzidas nessas atividades marcações culturais acerca dos diferentes sujeitos? Quem estava autorizado a fazer, a falar, a ensinar o que, como, em que situações, com que efeitos e para quem? Não pude me aprofundar nessas discussões naquele momento, por isso fui procurar o curso de mestrado, a fim de melhor explorar certas situações que para mim se tornaram intrigantes⁵.

No presente estudo somente os sujeitos jovens e as práticas ditas juvenis se mantiveram como tema. Muitas coisas mudaram e outras se aquietaram - como as práticas intrigantes antes referidas. Na busca do curso de mestrado e da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, me deparei com a ênfase temática “Discursos sobre juventudes”, conduzida e orientada pela professora Elisabete Maria Garbin. No processo de

⁵ No entanto, poderia destacar, que meu argumento vai de encontro ao de Nietzsche (2001, p. 173), que com sua agudez ímpar afirma que comumente “a necessidade é tida como a causa do surgimento de algo: na verdade, com frequência não passa de um efeito daquilo que surgiu”. Deixo ao leitor esta outra possibilidade de reflexão sobre as justificativas e o interesse do surgimento de algo, nesse caso de um estudo, a fim de que cada um construa para si um argumento que lhe seja mais convincente.

orientação e na realização de leituras nesta ênfase temática, tive acesso a um amplo suporte teórico sobre juventude, o qual pude colocar em movimento a partir das leituras e das maneiras de pesquisar, escrever e conhecer que fui constituindo em distintos espaços e tempos acadêmicos, articulando meus interesses de pesquisa e a perspectiva teórica no processo de elaboração do texto que aqui apresento.

Parece-me imprescindível considerar algumas das situações nas quais fiz parte como ecos que podem ressoar durante a construção deste texto, e assim trazer para o leitor alguns aspectos sobre como este estudo pôde ser constituído. Nesse sentido, entendo que a posição de quem escreve está situada em tempos e espaços específicos que possibilitam desencadear determinadas inferências e pensamentos em detrimento de outros. Estes escritos estão mais implicados com as posições que posso assumir para falar sobre certas coisas e de um determinado modo do que com qualquer proposição de verdade definitiva que seja. Como argumenta Foucault (1992), a singularidade da escrita não está numa idéia primeira ou na apropriação de um tema - embora isso renove a discursividade possível de um campo -, mas antes nas possibilidades de pensar e escrever marcadas por contextos específicos, num retorno daquilo que se tornou possível pensar. Esse movimento de renovação e de retorno, como assinala Foucault (1992), não é algo que somente acrescenta novas possibilidades àquilo que está sendo dito, mas antes disso, esse movimento renova e transforma as regras de possibilidades no interior daquilo mesmo que está sendo produzido. Nesse sentido, a novidade poderia estar na transformação que ocorre a partir do que foi possível dizer, fazer, viver. A renovação e o encadeamento de conhecimentos que possibilitaram isso pensar e escrever estão imbricados com as condições que me constituem e permitem dessa forma constituir o estudo; desde as diferentes posições que posso ocupar; a partir, enfim, das potencialidades abertas pelas múltiplas escritas deste estudo. A escrita, dessa forma, não se encerra nem no sujeito e nem no texto, mas ocorre, de modo indeterminado e inapreensível, a partir do sujeito do texto, aquele da primeira pessoa. É assim que escrevo, entendendo que não há, neste movimento de escrita e elaboração, nenhuma intenção de buscar a verdade definitiva sobre algo, mas aberturas e proposições, fissuras e elaborações estabelecidas desde aquilo que me possibilita o que escrever e da maneira como fazer, que mobiliza e potencializa outras possibilidades acerca daquilo que escrevo.

Diante desse processo de elaboração e de renovação da escrita, de mim e do estudo, fui mudando o foco da pesquisa e as problematizações iniciais não apenas desde o ingresso no curso de mestrado, mas, principalmente, desde a qualificação da proposta de dissertação. O quê e como mudou? Que rumos foram tomados?

1.2 COMPOSIÇÕES DO ESTUDO

Navegar é preciso, viver não é preciso.
(Fernando Pessoa)

Preciso: “1. o que faz falta; necessário, indispensável. 2. feito ou determinado com absoluto rigor e perfeição; exato, certo, definido. 3. que faz com perfeição aquilo que se propõe. 4. que atinge exatamente o alvo”. (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2281). Numa rápida consulta ao dicionário, percebemos que o termo preciso possui diferentes sentidos. Um dos sentidos diz respeito à necessidade, ao fato de se precisar de algo, de algo ser indispensável. O outro sentido diz respeito à precisão, ao fato de ser certo, exato, perfeito naquilo que se propõe. Portanto, uma mesma palavra com diferentes sentidos. Esta ambigüidade do termo preciso potencializa as possibilidades de interpretação que Fernando Pessoa traz em seu poema, onde navegar é preciso (preciso com o sentido de exato, de definido) e viver não é preciso (com o sentido de claro, fixo, também de exato e definido). No entanto, é necessário registrar que mais adiante, no mesmo poema, o poeta utiliza-se, ao invés do termo preciso, do termo necessário, afirmando que “viver não é necessário; o que é necessário é criar”, concedendo, assim, uma certa estabilidade ao sentido da assertiva de que não é necessário viver, mas sim, criar.

Embora a frase escrita dessa forma - “navegar é preciso, viver não é preciso” - seja de Fernando Pessoa, cabe ressaltar que o poeta re-escreveu uma frase antes proferida por Pompeu, general romano, por volta de 70 a.C. (MING, 2004). Este fato, relatado por Plutarco em “Vida de Pompeu”, tinha no Latim ao invés do termo precisar o termo necessário. Então, segundo Plutarco, a frase é a seguinte: *navigare necesse est, vivere non est necesse* [Navegar é necessário, viver não é]. Pompeu proferiu esta frase quando ele e sua tripulação estavam prestes a embarcar num navio para mais uma viagem durante a guerra e seus marinheiros ficaram amedrontados com uma tempestade que estava por vir, negligenciando a ordem de embarcar dada pelo general - sendo naquele contexto das guerras a viagem muito mais necessária do que qualquer outra coisa, inclusive do que a vida. Por isso navegar era necessário, viver não. Quando Fernando Pessoa escreveu seu poema, parafraseando Pompeu, utilizou-se do termo preciso ao invés do termo necessário e, segundo Moreno (2005), foi justamente à ambigüidade que o termo preciso passou a ostentar neste poema [entre necessidade e exatidão] que acabou por torná-lo tão famoso, sendo esta, uma das marcas de um dos principais gênios da poesia.

Gostaria agora de fazer uma paráfrase com este poema, trocando o termo viver e navegar por pesquisar. Ficaria assim: “Pesquisar é preciso, pesquisar não é preciso”. Busco utilizar nesta frase os dois sentidos antes apresentados para o termo preciso e isto por dois motivos: um deles me leva a pensar o pesquisar e sua relação com o termo preciso de maneira semelhante à utilizada por Freitas (2002) quando escreve que “Viver a tese é preciso!”, e a Marques (2003), que afirma que “Escrever é preciso”, pois o escrever é o princípio da pesquisa. Freitas (2002) destaca algumas finalidades da ação do pesquisar como, por exemplo, a função burocrática institucional e a função social da pesquisa, envolvida na produção e renovação de conhecimentos e na formação do pesquisador que passará a ser um multiplicador dessas ações do pesquisar. A autora ainda destaca que “no limite, nós somos o maior objeto da tese, pois enquanto sujeito dela vivemos um embate de forças internas e externas que nos ensinam muito sobre nós mesmos” (FREITAS, 2002, p. 225). Dessa forma, pesquisar é preciso, pois há nesta ação distintas funções necessárias, tais como institucionais, sociais, políticas e, também, há a necessidade de nossa constituição enquanto sujeitos pesquisadores. Assim, pesquisar é preciso, pois é algo que nos mobiliza, que nos constitui, não a partir de um lugar vazio a ser preenchido, mas a partir das questões que nos mobilizam e nos impulsionam a pesquisar, a nos constituir e constituir outras funções necessárias à pesquisa. Talvez isso esteja bem próximo do que destaca Walkerdine (1998, p. 154-155) quando refere que os aspectos da biografia pessoal do autor impulsionam suas obsessões, pois precisamente aquilo que o autor “conhece é o que lhe sensibiliza, e aquilo com o que tem problemas, é o que dá força ao seu trabalho para ir a uma determinada direção⁶”. Por isso pesquisar é preciso, pois alimenta, transforma, modifica, acalma, mesmo que provisoriamente, algumas inquietações pessoais, sociais e políticas - que virão, é claro, desencadear outras.

O segundo motivo pelo qual relaciono o pesquisar com o termo preciso - em sua segunda acepção - se deve ao fato de que entendo o pesquisar como uma aventura, um sair e deixar-se levar, na medida do possível, pelos movimentos próprios que o ato de pesquisar empreende. Uma aventura. Assim entendo minha pesquisa, com seus movimentos, tempestades, balanços, calmarias e inseparabilidade daquilo que a constitui em seu entorno. Embora navegar seja preciso, necessita de precisão para guiar-se, entendo o pesquisar como algo que cria suas condições e constitui sua bússola e seu ‘norte’ no movimento mesmo de sua construção, de sua aventura de pesquisar, em nossa aventura de pesquisar e construir a pesquisa. Por isso, pesquisar não é absolutamente preciso, algo que requer desde sempre precisão, exatidão, alvos e caminhos fixos e certos. Pesquisar

⁶ Os textos em língua estrangeira que não possuem notas de rodapé identificando o autor da tradução foram traduzidos por mim.

não é preciso, pois não é exato, não é claro e previamente definido, descrito, prescrito, mapeado. A pesquisa nos envolve, nos constitui e somos produzidos num mesmo movimento de transformação e de elaboração que passa por diferentes caminhos, desde a entrada no mestrado com um projeto de pesquisa até a elaboração final do texto da dissertação. Nesse caminho há trabalhos de campo, defesas de propostas, reuniões de orientação, disciplinas, discussões, re-elaboração do material de pesquisa, modificações na organização da composição do material de análise, mudanças e delimitações do foco e das questões de pesquisa e, principalmente, inúmeras sessões solitárias em frente à tela do computador e dos livros. Portanto, pesquisar não é preciso. Embora seja.

Nesta aventura da pesquisa, desde a defesa da proposta de dissertação, alguns caminhos foram transpostos, refeitos, repensados e re-elaborados. Embora vá discutir no capítulo seguinte, intitulado **Elementos de constituição e de delimitação do material do estudo**, alguns percalços, abandonos e modificações dos processos investigativos, delineando, então, o modo pelo qual construí o material do estudo que aqui apresento, parece-me imprescindível, neste momento, atentar para as modificações sumárias que conduziram a construção do estudo para o modo como está. Uma dessas modificações diz respeito ao foco e ao objeto do estudo, e a outra às questões de pesquisa. Tais modificações serão problematizadas nas discussões que seguem, a partir, também, das possibilidades teóricas que contornaram suas reformulações.

De Práticas Culturais Contemporâneas à Composição do Objeto de Estudo

É possível percebermos que a sociedade brasileira nos últimos anos vêm dedicando maior atenção aos jovens no Brasil, sendo estes sujeitos freqüentemente alvos de preocupações sociais (ABRAMO, 1997; SPOSITO; CARRANO, 2003). Essa constatação se reflete nos diversos investimentos realizados pelos diferentes setores da sociedade, tais como a opinião pública, os meios de comunicação em massa, órgãos públicos governamentais, instituições políticas, acadêmicas, de assistência social, filantrópicas, entre outras. Embora os autores acima referidos apontem que somente nos últimos anos as iniciativas públicas e as políticas governamentais estejam sendo desenvolvidas na direção de contemplar os jovens brasileiros, outras instituições como associações beneficentes, associações filantrópicas e organizações não-governamentais (ONGs), há algum tempo, e crescentemente, vêm destinando programas e projetos aos diferentes segmentos de jovens no Brasil. Dessa forma, segundo Abramo (1997), há um incremento de projetos sociais

preocupados em desenvolver junto aos jovens distintos elementos que contribuam para sua formação como sujeitos sociais, tais como a cidadania e o protagonismo. Indo um pouco mais além, poderíamos acrescentar o voluntariado e a liderança como aspectos também abordados por alguns projetos.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, há uma organização não-governamental (ONG) - a Parceiros Voluntários - em que participam, atualmente, 32 mil jovens engajados em diversas ações voluntárias, sendo este “o maior movimento de voluntariado jovem do país”, somando, junto com os outros participantes, “mais de 90 mil pessoas atuando em ações voluntárias” (JORNAL CORREIO DO POVO, 16 jan. 2005, p. 18). Estas ações, envolvendo jovens e ações voluntárias, vêm ganhando cada vez mais espaço nos meios de comunicação de nossas sociedades. No dia 21 de abril de 2005, feriado nacional, muitos jovens resolveram “abrir mão de seu feriado” para auxiliar na reforma do Colégio Estadual Julio de Castilhos realizando pinturas no prédio, segundo relato de um jovem entrevistado no programa jornalístico da TV Educação do Rio Grande do Sul⁷. Nesta atividade, onde os jovens eram os principais agentes da ação voluntária, houve a presença do Secretário Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, José Fortunati, comentando a importância social destas atitudes dos jovens cidadãos e de sua vinculação com os processos educativos⁸.

Embora a ação voluntária juvenil seja o centro da referida reportagem, ou ainda, que agregue em torno de si milhares de jovens como no exemplo da ONG Parceiros Voluntários, parece haver a necessidade de um elemento indispensável para a realização da ação voluntária, elemento evidenciado, por exemplo, nas palavras do Secretário Estadual de Educação, quando refere que para a ação voluntária é preciso ter atitude. Nesse caso, o voluntariado juvenil se articula com a necessidade de uma atitude juvenil, elementos que associados podem ser produtivos para a sociedade - em suas relações com a cidadania e educação, segundo Fortunati - na produção dos jovens contemporâneos.

É interessante repararmos que o voluntariado juvenil se engendra, também, com outros elementos e em distintos espaços sociais na atualidade, assumindo diferentes características em cada um desses espaços. Um exemplo disso pode ser evidenciado no seguinte fato: certa vez, ao caminhar pelas ruas de Porto Alegre me deparei com um cartaz fixado em uma parede que tinha o seguinte dizer: “Globalização, idealismo e voluntariado”. Como o assunto me interessava, fui ver do que se tratava. A Sociedade Nova

⁷ Jornal da TVE/RS 2ª Edição. Entrevista realizada e apresentada na cidade de Porto Alegre, em 21 de abril de 2005.

⁸ Idem nota 7.

Acrópole⁹ - lugar indicado no referido cartaz -, que tem sedes na cidade de Porto Alegre e realiza estudos sobre filosofia promovendo palestras abertas ao público, promoveu, no dia 28 de abril de 2005, um encontro com o título de “Globalização, idealismo e voluntariado”, coordenado pelo professor Fabiano Camilo. Nesse encontro, entre os diferentes temas abordados, foram discutidos: i) a importância dos jovens nas ações voluntárias, nas quais os jovens desempenham um papel fundamental como atuantes e agentes de modificação das sociedades; e também, ii) a necessidade do jovem ser idealista, o que, a partir das palavras do palestrante, estabelece uma dinâmica no voluntariado, ativa o voluntariado, é uma atitude do querer mudar, do tomar a frente nas ações voluntárias, de ser um consciente multiplicador de ações¹⁰ (CAMILO, 2005). Nesse exemplo, podemos perceber a relação estabelecida entre a ação voluntária e a necessidade dos jovens voluntários serem idealistas, o idealismo entendido como um aspecto essencial nas ações voluntárias, pois mobiliza e potencializa as ações daquele que executa.

Diante desses exemplos, percebemos que há distintos investimentos sociais centrados nos jovens e nas ações voluntárias, quer sejam acerca das ações voluntárias e sua vinculação com a educação e da necessidade dos jovens em tomar atitudes - tal como a reportagem referente à pintura do colégio Júlio de Castilhos -, quer sejam articulações entre o voluntariado e a urgência dos jovens serem agentes de modificação das sociedades, multiplicadores de ações, enfim, idealistas - tal como a palestra “Globalização, Idealismo e Voluntariado”. Independentemente do espaço social que estejam sendo produzidas, veiculadas e fomentadas, as práticas de voluntariado social e sua articulação com os sujeitos jovens, ultimamente, vêm adquirindo uma grande visibilidade nas culturas contemporâneas. Tal visibilidade das ações voluntárias em nossas sociedades parece conduzir e influenciar outras práticas e temas da atualidade, fazendo com que distintas ações se conectem e constituam-se mutuamente numa inter-relação de dependência e produtividade, tais como a necessidade de atitudes e de idealismo dos jovens engajados em ações voluntárias como referido anteriormente. As ações voluntárias são constituídas como ações que necessitam de agentes de atitudes conscientes, entre os quais os jovens são sujeitos potenciais.

⁹ A Sociedade Nova Acrópole é reconhecida como uma Fundação de utilidade pública que executa ações sociais e culturais, estando presente, atualmente, em mais de 40 (quarenta) países e representando mais de 15 (quinze) idiomas e uma ampla gama de convicções religiosas, origens étnicas e heranças culturais. Sua principal missão é buscar despertar no homem e na mulher uma visão global através do estudo comparado das Ciências, das Religiões, das Artes e das Filosofias (Disponível em www.associacaoculturalnovaacropole.com.br Acesso em 07/02/2006).

¹⁰ Anotação realizada durante a palestra proferida por Fabiano Camilo no encontro realizado na Associação Nova Acrópole que tinha como título “Globalização, idealismo e voluntariado”, no dia 28 de abril de 2005, na cidade de Porto Alegre.

Ao buscar algumas recorrências contemporâneas sobre tais elementos, procuro multiplicar estes acontecimentos e problematizar as diferentes modalidades e maneiras como estes temas são produzidos e postos em movimento nas sociedades, a fim de compreender suas relações singulares com as redes de significados e de saberes que estabelecem entre si por meio das relações de poder que os constituem em nossas culturas. Hall (1997a, p. 16) se refere à importância de estarmos atentos aos aspectos substantivos da cultura, ou seja, às condições materiais e empíricas que organizam “atividades, instituições, e relações culturais na sociedade” [tais como as práticas acerca de juventude, voluntariado e liderança que aqui apresento] a fim de que possamos compreender de que modo tais organizações e regências empíricas e materiais afetam e condicionam - ao mesmo momento em que são condicionados por - os aspectos epistemológicos da cultura, ou seja, os modos pelos quais são produzidos os conhecimentos acerca desses processos empíricos ‘reais’. Assim, atentar e buscar recorrências atuais acerca dos temas que buscamos investir vai no sentido de entender a relação íntima que o empírico e material como cultura possui com os aspectos epistemológicos e de conhecimento que as culturas produzem; é entender que “tais relações são intrínsecas, são relações que não há um ponto de partida e nas quais causa e consequência se confundem também inextricavelmente” (VEIGA-NETO, 2002, p. 168); é compreender que aquilo que podemos produzir como conhecimento está atrelado com as condições empíricas culturais nas quais vivemos e que estamos imersos.

Tais relações entre os aspectos empíricos e epistemológicos podem ser percebidas, também, nos diferentes estudos realizados sobre esses temas. Acerca dos estudos sobre os voluntariados, por exemplo, é possível destacar que há uma gama bastante variada de trabalhos que enfocam esta temática. Há, por exemplo, um “Programa de Estudo sobre Trabalho Voluntário vinculado a um Laboratório de Políticas Públicas e Terceiro Setor” no programa de pós-graduação em ciências sociais aplicadas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, no estado do Rio Grande do Sul, que contempla distintas pesquisas acerca do voluntariado social (BAVARESCO, 2003, p. 12).

Ainda sobre o voluntariado, também cabe destacar o estudo de Klein (2005, p. 26), que compartilha do marco teórico que utilizo em minha investigação e traz inúmeras recorrências sobre esta temática em sua dissertação, como, por exemplo, notícias em jornais do Estado e do País, Revistas voltadas para a Educação [Revista Nova Escola], Programas Federais e Estaduais, e outras investigações que enfocaram projetos inseridos no voluntariado. Além disso, apresenta informações sobre o “O I Congresso Brasileiro do Voluntariado, realizado no Estado de São Paulo em julho de 2001”, o qual define como imprescindível essa aliança entre a escola e o voluntariado.

De qualquer modo, a maioria dos estudos voltados para a discussão do voluntariado se embasam em preceitos e pressupostos da área da Administração, do meio empresarial e das organizações do Terceiro Setor, tais como o de Bavaresco (2003) que problematiza o discurso sobre o voluntariado na UNISINOS; o de Matsuda (2002) que busca compreender o nível de satisfação pessoal dos voluntários engajados em alguns projetos sociais; o de Pinheiro (2002) no qual o autor intenta problematizar a ação voluntária como ações em rede social, entre outros.

Mas voltemos, então, a tais recorrências sobre jovens e voluntariado.

Entre as diferentes conexões estabelecidas acerca de jovens e do voluntariado social há distintos elementos que são incorporados a esses temas - tais como a ação do querer fazer, de ter atitude, de ser idealista - e que, ao serem articulados, produzem especificidades próprias na produção de saberes e de fabricação de sujeitos. Entretanto, além das recorrências que procurei trazer para esta discussão sobre as diferentes articulações estabelecidas entre jovens e voluntariado social, há, ainda, outras possibilidades de se realizar este imbricamento de elementos, as quais ligam e potencializam a produtividade da díade *jovem-voluntário*. No caso deste estudo o elemento que se imbrica ao jovem e a ação voluntária é a *liderança*.

Do mesmo modo como ocorre com o tema do voluntariado, há uma grande produção de estudos sobre a liderança, sendo que boa parte está voltada para o meio empresarial e de negócios. Estudos como o de Asanome (2001), que procura estabelecer um novo paradigma nas relações de liderança no meio empresarial, ou ainda, o de Petracca (2001), que faz uma revisão acerca das distintas concepções de liderança nas ciências humanas, articulam o termo líder e liderança, na maioria das vezes, a uma “cultura de empresa”, concepção esta tal como apresentada por Peters (2002).

A liderança é um termo amplamente utilizado, também, na Associação Cristã de Moços (ACM) de Porto Alegre, que desenvolve, em conjunto com o voluntariado juvenil, ações que contemplam e buscam desenvolver nos sujeitos participantes elementos do ser líder acemista. *Na tradição do trabalho acemista o incentivo ao desenvolvimento de líderes foi e é uma variável presente e constante*¹¹, visto que o líder (*agente de transformação*) tem no seu agir como voluntário a sua maior força de colaboração, já que ser agente de transformação e ser voluntário é *uma ferramenta indispensável na função da liderança cristã* (ACM, 1999, p. 9). É possível destacar, como um primeiro apontamento

¹¹ Chamo a atenção do leitor para o fato de que utilizarei itálico para *todos* os registros de material empírico que aparecerão daqui em diante e que compõem o *corpus* de investigação deste estudo, a fim de destacá-los do restante do texto. São eles: registros dos diários de campo, material de apoio utilizado pela instituição e registros das falas dos jovens líderes e do coordenador do grupo de liderança juvenil.

acerca da conexão estabelecida entre liderança e voluntariado jovem na ACM, que a liderança juvenil acemista atua em conjunto com o voluntariado, ou ainda, que a liderança é constituinte do voluntariado, mesmo que para ser líder seja necessário o exercício do trabalho voluntário. Há, então, uma quase inseparabilidade destes termos, mas cada um diz respeito a coisas específicas e inextricavelmente sobrepostas, as quais procurarei explorar nesta dissertação.

Mas de que modo, poderíamos perguntar, ocorre essa produção de jovens líderes acemistas atrelados ao voluntariado social? Gostaria de destacar, inicialmente, que para a formação destes sujeitos a ACM possui uma “Área de Formação Acemista”, e vinculado à ela, um “Departamento de Liderança Juvenil”. Tal departamento está implicado com a formação de lideranças em jovens, os quais *serão os pilares do movimento acemista no mundo* (ACM, 2005a). Para tal formação, o departamento propõe um curso de liderança para os jovens participantes: um curso de formação de líderes que ocorre anualmente e está dividido em dois semestres, sendo o primeiro semestre marcado por atividades teóricas e o segundo semestre destinado a atividades teóricas e práticas, ou seja, os jovens devem colocar em ação os ensinamentos que tiveram durante todo o ano. Este curso está voltado para jovens na faixa etária dos 12 aos 21 anos, dividindo-se em curso de pré-líderes [dos 12 aos 14 anos] e de líderes [dos 15 aos 21 anos]. No entanto, dependendo de qual unidade e em qual espaço físico da ACM este curso ocorre, as faixas etárias se misturam, havendo apenas um grupo com jovens de diferentes idades.

Foi nesse espaço que realizei meu trabalho de pesquisa, e nele busquei construir um material empírico que pudesse servir como um *corpus* de investigação para o estudo em questão. Gostaria de enfatizar, por ora, o fato de que para o ingresso no campo de investigação, desde os primeiros contatos, solicitei ao responsável pelos grupos de liderança juvenil que fosse autorizada¹² por escrito minha participação como pesquisador, a fim de utilizar posteriormente o material produzido no espaço de investigação em minha proposta de pesquisa e na dissertação.

Cabe registrar, ainda como modo de trazer recorrências contemporâneas e investimentos sobre as juventudes, que na ACM os jovens não são alvos apenas de investimentos acerca da liderança e do voluntariado social. Há, nesta instituição, diversas

¹² Quando solicitei para a instituição que precisaria de dois Termos de Consentimento Informado, um da própria instituição e outro dos responsáveis pelos jovens, o coordenador dos grupos de jovens informou-me que apenas uma autorização bastaria, pois a instituição ACM já possui autorização dos pais para ser responsável pelos jovens enquanto estes estiverem em seus espaços, portanto, não seriam necessárias duas autorizações. Dessa forma, após receber o Termo de Consentimento Informado da instituição, segui realizando o trabalho de produção de dados e de pesquisa (ANEXO 1- termos de consentimento no qual eu solicitava minha participação como pesquisador; e ANEXO 2- termo de consentimento da instituição me autorizando a realizar o trabalho de campo).

atividades e grupos juvenis que se reúnem diariamente, semanalmente ou mensalmente a fim de desenvolver práticas e atividades. Há grupos de religião, de atividades físicas, de recreação, de lazer, de competição desportiva, de educação, de desenvolvimento social, de liderança juvenil, entre outros. Há, por exemplo, um “Centro da Juventude”, que atende crianças e jovens dos 6 aos 14 anos de idade no turno inverso ao horário escolar regular e oferece diversas atividades com a finalidade *de proporcionar um desenvolvimento integral do ser humano* (ACM, 2005a). Da mesma forma, existe um movimento de “protagonismo juvenil” que propõe, através de uma participação ativa no Centro da Juventude, *um envolvimento com os problemas das comunidades envolvidas, com o intuito de desenvolver as potencialidades dos voluntários participantes como pessoas e futuros cidadãos* (ACM, 2005a).

A ACM de Porto Alegre investe de diversas maneiras nas juventudes e nos sujeitos jovens. O departamento junto ao qual realizei a produção de material para esta pesquisa está implicado com processos de formação de um tipo de sujeito jovem, qual seja, o ‘jovem líder acemista’. Este departamento atua em diferentes unidades da ACM de Porto Alegre, visto que a instituição mantém distintas unidades e cada qual com uma especificidade própria. Neste estudo, estive envolvido com os grupos de liderança juvenil das unidades acemistas localizadas nos bairros Restinga e Passo D’areia na cidade de Porto Alegre, unidades estas que procurarei melhor explorar no terceiro capítulo desta dissertação, intitulado, **Entre lugares e personagens: o local e os sujeitos da investigação**, quando da apresentação dos lugares de pesquisa.

É preciso ressaltar que minha aproximação com a ACM ocorreu após alguns processos de delimitação desta pesquisa, ainda no ano de 2004, quando do ingresso no curso de mestrado. Tendo como objetivos iniciais de pesquisa investigar relações estabelecidas entre jovens de diferentes espaços sociais - relações em que alguns sujeitos estavam legitimados a oferecer atividades a outros, tal como ocorrido na pesquisa que produzi durante o curso de especialização que realizei em 2003 -, fui em busca de um espaço de investigação em que ocorressem tais atividades. Entre os diferentes lugares que comecei a me aproximar havia a ACM, instituição que foi indicada durante uma reunião de orientação. Quando fui recebido pelo coordenador dos grupos de jovens e comentei sobre meu interesse de pesquisa foi destacado que talvez não houvesse, naquele espaço, situações tais como as que estava procurando, mas que a instituição estava aberta para que eu participasse de alguns encontros. Frequentando alguns encontros dos jovens, nos grupos de liderança das unidades acemistas do bairro Restinga e do bairro Passo D’areia, fui interpelado pelos processos de constituição dos jovens líderes acemistas, me

envolvendo de tal forma que resolvi realizar naquele espaço minha investigação. Dessa forma, na aventura do pesquisar, constituí minha pesquisa.

Procuo entender as práticas realizadas nos grupos de liderança juvenil como processos que buscam a constituição de um determinado tipo de sujeito jovem. Nesse sentido, poderíamos pensar que esta pesquisa constitui-se engendrada com o campo da Educação e com práticas educacionais, pois o que é a educação senão os processos e práticas que ensinam e constituem formas de estar, ver, falar, ser e de viver de uma determinada maneira em uma cultura específica, processos estes perpassados por relações de poder e que nos tornam sujeitos de um tempo e contexto singulares? Ou ainda, tal como problematiza Hall (1997a, p. 40), “o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores - em resumo, a cultura” aos indivíduos?

A partir dos inúmeros investimentos sociais e culturais sobre os jovens brasileiros na atualidade, entre eles a produção de lideranças e o voluntariado social na instituição ACM, comecei a delimitar meu objeto de estudo nesta dissertação. De fundamental importância para este processo foram as valiosas recomendações da banca examinadora quando da defesa da proposta de dissertação. Foi unânime entre as professoras que compunham a banca, a saber, professora Silvana Goellner, professora Dagmar Meyer e professora Nádia Geisa de Souza, que havia na proposta de pesquisa dois objetos de estudo, um referente à história da instituição ACM e outro referente à constituição dos jovens acemistas na atualidade. Sob orientação da professora Elisabete Maria Garbin optei pelo segundo objeto de estudo, visto que essa foi minha aspiração inicial de pesquisa - que me impulsionou para o curso de mestrado em educação na ênfase temática de discursos sobre juventudes. A partir das arguições das referidas professoras compreendi que minha imersão na história da instituição estava atrelada a um movimento necessário do pesquisador na sua relação com o objeto de estudo, tal como destacou Meyer¹³ (2005) quando argumentou que fazer este caminho para discutir o processo de formação de jovens líderes na atualidade é um caminho necessário para o pesquisador conhecer a instituição, qual a pedagogia que dá sustentação para tais processos. São percursos necessários que não precisam aparecer aqui no trabalho, são muito importantes e indispensáveis, mas não para o texto, mas sim para o pesquisador. E delimitar o foco das discussões, conforme Goellner¹⁴ (2005) não significa desconsiderar tudo o que foi feito e discutido, pois esse processo produz o pensamento, a idéia sobre a instituição, e ela foi extremamente necessária para compreender um pouco

¹³ Excerto extraído da arguição realizada no dia 23 de março de 2005 pela referida professora na defesa da proposta de dissertação de mestrado intitulada “Da produção de jovens líderes: entre culturas e relações de poder”. Tal arguição, com anuência da referida professora, foi gravada e transcrita para posterior aproveitamento.

¹⁴ Idem nota 13.

mais a ACM, para compreender os processos atuais de formação de jovens líderes. Mesmo porque, conforme Souza¹⁵ (2005), se fossem mantidos ambos objetos de estudo teria que haver muitos investimentos teóricos e metodológicos distintos. Ainda que próximos e complementares tais investimentos seriam exacerbados no que se refere a tarefa de escrever uma dissertação.

A partir das considerações da banca examinadora, das recorrências atuais acerca das ações voluntárias, dos investimentos acemistas na formação de lideranças em jovens para o exercício do voluntariado social e da centralidade dos jovens como alvo desses investimentos e desses processos de produção de sujeitos contemporâneos, delimito meu objeto de estudo. Dessa forma, **as produções de jovens líderes acemistas para o exercício de voluntariado social** constitui-se como meu objeto de estudo nesta dissertação. Para tanto, **problematizo as práticas¹⁶ desenvolvidas nos grupos de liderança juvenil das unidades dos bairros Restinga e Passo D'areia da ACM de Porto Alegre, práticas estas que são propostas com a intenção de formar jovens líderes para o exercício do voluntariado social.**

À seguir, discuto de que lugar teórico estarei empreendendo as problematizações acerca de meu objeto de estudo, a fim de compor, no final deste capítulo, minhas questões de pesquisa.

Dos Modos de Compreender às Questões de Pesquisa

A perspectiva teórica assumida quando da realização de uma pesquisa não indica apenas em que 'marco' teórico tal produção acadêmica será desenvolvida, mas, antes disso, delimita as maneiras como será construído o objeto de estudo, as questões de pesquisa, o material empírico e as problematizações a serem feitas, os caminhos metodológicos, os recortes, as unidades, as problematizações, em suma, a inscrição teórica condiciona as possibilidades de composição, as regras de elaboração, as maneiras de olhar e construir a pesquisa e[m] seus múltiplos movimentos, a maneira pela qual estaremos entendendo o nosso mundo particular da investigação.

¹⁵ Idem nota 13.

¹⁶ Estou entendendo práticas como a existência de regras e delimitações que permitem com que determinadas ações adquiram sentidos e significados específicos nos processos de sua elaboração e no momento de sua realização, a partir de e no interior de culturas específicas. As práticas dependem e são relevantes para o significado e, portanto, são práticas culturais (HALL, 1997a).

Na intenção de destacar minhas aproximações teóricas enfatizarei inicialmente as concepções de pensamento das quais me distancio, a fim de delimitar quais os modos de compreender que assumo a partir daqueles nos quais não me filio.

Neste estudo desloco meu olhar de um referencial teórico que busque a possibilidade de explicar como as coisas verdadeiramente são. Não proponho considerações que sejam universais ou as mais abrangentes possíveis e que possam dar conta de todos os fenômenos sociais e em todas as situações, ou dito de outra forma, considerações atemporais, a-históricas e, conseqüentemente, assépticas. Não valho-me de paradigmas que apregoam que através do uso correto da razão e do progresso do conhecimento poderíamos, enfim, chegar a verdade universal e absoluta, verdade esta que conheceria o homem que se esconde por entre camadas insidiosas e misteriosas e que poderia emancipá-lo chegando a um horizonte final de verdade. Tal “como todos os horizontes, eles não podem ser jamais alcançados [. . .] quanto mais rápido se anda mais velozmente eles recuam” (BAUMAN, 1999, p. 17-18). Assim, os propósitos da verdade que buscam desvendar e des-cobrir o que realmente são as coisas não chegam, não se encontram, se adiam indefinidamente.

Tal entendimento de verdade, como resultado do uso correto da razão e da aplicação minuciosa de observações e de lógicas racionais, inscreve-se, segundo Veiga-Neto (2002, p. 25), numa construção histórica de cerca de duzentos ou trezentos anos, balizada principalmente pela emergência da Nova Ciência, que tem como principais representantes “Descartes, Newton, Bacon e especialmente Galileu”.

A emergência desta Nova Ciência é resultante de diversas transformações ocorridas num período que tem início no Renascimento e consolida-se no Iluminismo, período este denominado de Modernidade (HALL, 2003; SILVA, 1999b). O modo de compreender o mundo desenvolvido a partir das lógicas racionais deste período influenciou diferentes campos de saber que, a partir desta racionalidade, buscaram analisar acontecimentos sociais, psicológicos, econômicos, entre outros, constituindo assim variadas epistemologias. Embora distintas, tais epistemologias apresentam algumas características em comum - visto que se originaram de um mesmo referente - como, por exemplo, as concepções de sujeito e de linguagem (VEIGA-NETO, 2002).

Desde o período inaugurado pelos movimentos renascentistas muitos campos do conhecimento estiveram implicados com a produção da concepção de sujeito. Embora não seja este o mote da discussão que pretendo realizar, me parece imprescindível realizar alguns apontamentos acerca da concepção de sujeito que me distancio, a fim de delimitar as características da concepção de sujeito que assumo neste estudo.

Nas ditas Ciências Humanas desenvolvidas no período da modernidade, o entendimento de sujeito estava atrelado às possibilidades de conhecimento que haviam sido produzidas naquele período específico. Alguns deslocamentos realizados nos lugares ocupados pela religião e pela ciência a partir do Iluminismo, desencadearam condições para que o sujeito fosse concebido como racional, soberano, indivisível, estável, entre outras características que indicavam uma centralidade do sujeito nos processos de conhecimento e do mundo (HALL, 2003).

Tal concepção de sujeito foi uma grande ruptura se compararmos com o entendimento de sujeito que se tinha no período anterior. Hall (2003) destaca que no período anterior ao que chamamos de modernidade o sujeito e suas condições eram compreendidos como definidos previamente por elementos divinos, ou seja, o sujeito já nascia com sua posição estabelecida nas estruturas sociais, e isso a partir da ordem divina das coisas. No entanto, a partir de algumas transformações nas ciências, nas artes, nas religiões, o sujeito passou a ser concebido como uma unidade indivisível, como o centro do conhecimento e potencialmente capaz de apreender a realidade do mundo exterior através de observações e da aplicação de uma lógica racional sistematizada, o sujeito passou a ser entendido como soberano, o agente livre e consciente de suas ações, enfim, centrado nele mesmo e nas coisas que em torno dele giram (HALL, 2003; VEIGA-NETO, 2002; SILVA, 1999b).

Se tal concepção de sujeito não baliza as problematizações que empreendo neste estudo, afinal, o que estou entendendo por sujeito? Antes de me referir propriamente ao que estou entendendo por sujeito neste estudo, farei algumas considerações acerca de como estou assumindo a concepção de linguagem - outro elemento que propus discutir quando comentei acerca dos pontos em comum que as epistemologias desenvolvidas no período da modernidade apresentam - visto que esta compreensão será central para um maior entendimento da concepção de sujeito que aqui estou assumindo.

Veiga-Neto (2002, p. 26) enfatiza que nas distintas epistemologias desenvolvidas a partir do pensamento moderno “a linguagem é entendida como um instrumento capaz de descrever o mundo e, de certa forma, representá-lo”. O autor segue afirmando que nesta perspectiva a linguagem funciona como um meio capaz de chegar à realidade, quer seja por sua aplicação minuciosa e descritiva dos fatos observados, quer seja pela aplicação correta que supere as distorções que os fatos colocam sobre a realidade. Assim, desde que utilizada de maneira correta e eficaz, baseada pelos princípios da racionalidade que a sustentam, a linguagem pode ser potencialmente uma ferramenta de aquisição e de encontro com as verdades.

Tal entendimento de linguagem é deslocado, no início do século XX, principalmente a partir dos trabalhos do lingüista suíço Ferdinand Saussure¹⁷, que influenciou diversos campos do conhecimento como a antropologia, a literatura, a filosofia, entre outros, e que tinha uma tendência anti-humanista definida “abertamente contra os movimentos iniciais de pensamento ‘centrados no sujeito’” (EDGAR; SEDGWICK, 2003, p. 250). Em Saussure, a linguagem não é uma ferramenta utilizada para a apreensão e a descrição do real e da verdade das coisas, é ela que delimita e produz o que são as coisas a partir das estruturas sociais internas que a conformam. Sua estrutura é definida a partir da oposição entre língua - sistema abstrato de regras que condicionam sua estrutura - e fala - a utilização concreta dessa língua (SILVA, 1999b). Em seus estudos, Saussure entendia que a língua, em sua parte de sistemas estruturados, era o que conformava a fala enquanto prática, enquanto uma ferramenta que utilizava a estrutura mais profunda de sistemas e convenções para colocar em movimento possíveis significados.

Muitos outros autores elaboraram, a partir dos trabalhos de Saussure, algumas considerações em relação à concepção de linguagem por ele promulgada. Para o movimento de pensamento ou a atitude convencionada de pós-estruturalismo¹⁸ a linguagem adquire maior centralidade enquanto meio de produção de significados e, de certa forma, é radicalizada em relação à concepção desenvolvida nos trabalhos de Saussure (SILVA, 1999b). A linguagem, então, não apenas atua na significação das coisas e de seus significados - tampouco é entendida como descritora dos eventos materiais - porém, antes disso, “o processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma no pós-estruturalismo em fluidez, indeterminação e incerteza” (SILVA, 1999b, p. 119). Assim, a linguagem não descreve as coisas e seus eventos, mas sim, atua como uma instância privilegiada na constituição dos significados que damos aos fenômenos, ao mundo, aos objetos, e isso a partir dos processos de diferenciação sempre inacabados que ocorrem através deste lugar que é a linguagem. E como há múltiplas maneiras de realizar esse

¹⁷ Cabe ressaltar que, para Michael Peters (2000), o lingüista Roman Jakobson também foi, junto com Saussure, de fundamental importância para o desenvolvimento dos estudos que se opunham à concepção da centralidade e do primado do sujeito nos processos lingüísticos. Para maiores detalhes e aprofundamento teórico acerca da emergência do modelo estruturalista de linguagem, vide: Peters, 2000; Silva, 1999B; Edgar e Sedgwick, 2003.

¹⁸ É preciso destacar que não estou entendendo, neste estudo, o pós-estruturalismo como sinônimo ao pós-modernismo. Embora haja frequentemente confusões acerca dessas abordagens teóricas - mesmo que algumas vezes haja sobreposições entre elas - o pós-estruturalismo distingue-se do pós-modernismo principalmente a partir dos objetivos teóricos e dos campos e condições históricas de emergência de cada um desses movimentos epistemológicos. Não é meu propósito discutir as semelhanças e diferenças entre eles, mas sim, ressaltar que tenho conhecimento da distinção entre estas correntes de pensamentos. É importante ainda destacar que o próprio termo pós-estruturalismo é questionável, sendo este “movimento de pensamento” muitas vezes concebido por outros termos que procuram enfatizar, de maneira geral, um afastamento ou mesmo um deslocamento relacionado aos princípios teóricos do estruturalismo francês das décadas de 50 e 60 do século XX (PETERS, 2000).

processo de significação, há, conseqüentemente, múltiplas linguagens, a linguagem assim no plural, ou seja, há distintas e singulares maneiras de operar e de processar a produção dos significados, maneiras estas que são intercambiáveis entre sujeitos que participam de processos de significação semelhantes e que, ao partilharem desse processo e dos efeitos dele, constituem suas culturas.

Na ótica pós-estruturalista, os significados produzidos pelos processos de significação ocorridos através das linguagens não são nunca fixados, esgotados e finalizados, há sempre uma falta, uma incompletude, uma brecha, uma fenda que se abre ininterruptamente nas relações de produção de sentido das coisas. E tal compreensão é um dos deslocamentos realizados pela perspectiva pós-estruturalista em relação ao entendimento de linguagem idealizado por Saussure, pois enquanto para Saussure [e outros estudiosos de diferentes campos do conhecimento que realizaram seus estudos a partir do estruturalismo lingüístico] o método estruturalista da linguagem, se aplicada com um rigoroso cientificismo, poderia estabelecer e identificar estruturas universais e comuns a todas as culturas - tendo a pretensão de um formalismo auto-suficiente - no pós-estruturalismo a linguagem é concebida como antifundacional, ou seja, não existe nenhum elemento, essência, organização ou estrutura “de qualquer tipo, que possa garantir a validade ou a estabilidade de qualquer sistema de pensamento” (GUTTING, 1998, *apud*, PETERS, 2000, p. 39). Assim, o caráter transitório e incompleto do significado, da mesma forma que os processos de produção desses significados, são deslocados radicalmente da concepção de linguagem desenvolvida a partir dos trabalhos de Saussure, o que acarreta uma maior centralidade da linguagem nos processos de produção dos sentidos que atribuímos as coisas e aos sujeitos.

Assumir a importância da linguagem como um meio de produção de sentidos e significados, requer pensar não apenas como a linguagem funciona na produção desses significados, mas também, quais os efeitos desses processos de significação em nossas vidas, em nossas práticas, em nossas subjetividades, nas maneiras como nos entendemos e como compreendemos o mundo. Enquanto Saussure preocupava-se em seus estudos em problematizar a relação entre significante e significado e os aspectos formais subjacentes dos sistemas da língua, o deslocamento proposto no pós-estruturalismo - principalmente nas vertentes que se utilizam dos estudos de Michel Foucault - evidencia a necessidade de problematizar os efeitos dessas produções em nossas vidas, o que é produzido como verdade e como conhecimento, com que efeitos e para quem, quem pôde, o quê, de que posição, em que momento e de que maneira participar no processo de significação, em suma, tal perspectiva advoga a necessidade de estarmos atentos às relações de poder e de produção de conhecimento que permeiam os processos de significação. Portanto, além de

problematizar qual a relação entre o significado e seu significante, ou ainda, a maneira como tais relações são produzidas, é preciso estar atento às articulações estabelecidas a partir das relações de poder que permeiam tais processos, dedicar atenção aos efeitos e conseqüências dessas produções nas culturas e inclusive problematizar as maneiras como são produzidas as especificidades e singularidades das linguagens que dispomos e utilizamos¹⁹ (HALL, 1997b).

Uma outra consideração relevante sobre este entendimento de linguagem diz respeito ao fato de que em tal perspectiva não se desconsidera que as coisas em suas materialidades não existam ou que acontecimentos não ocorram a não ser na linguagem. Mas implica dizer que mesmo tais acontecimentos, quando ocorrem, ocorrem com sentidos para nós através das práticas de significação que acontecem na linguagem; implica considerar as condições que possibilitam que tais acontecimentos adquiram determinados sentidos e não outros, pois são esses fatos e a maneira como são significados que acabam por constituir nossas verdades e mundos. Então, não cabe dizer que tudo é linguagem, mas sim que as coisas, os fatos, os fenômenos, os acontecimentos são constituídos em seus sentidos e significados - sempre incompletos, adiados, diferidos, inacabados, escorregadios, negociados, contestados, disputados, ambivalentes - através da linguagem, processo este que reciprocamente também nos constitui - com as mesmas características: incompletos, adiados, diferidos... Desse entendimento de linguagem, então, decorrem algumas considerações acerca da concepção de sujeito.

Enquanto para as epistemologias emergentes no período da modernidade - ou aquelas influenciadas por tais epistemologias e que possuem raízes em seus pressupostos - o sujeito, como vimos, era concebido como centrado, estável, autônomo em suas ações, e a linguagem poderia ser utilizada por tal sujeito para representar o seu mundo e a verdade das coisas, a partir dos estudos realizados na perspectiva pós-estruturalista a concepção de sujeito, assim como a de linguagem, é radicalmente modificada. Embora o estruturalismo de Saussure compreendesse que o sujeito era formado em meio aos sistemas lingüísticos, no pós-estruturalismo, principalmente nas ênfases que tomam como referência os estudos de Michel Foucault, o sujeito não passa de uma invenção cultural, discursiva, lingüística, histórica e produto dos processos de relações de poder (SILVA, 1999b). Dessa forma, a concepção de sujeito assume outros referentes, tais como as singularidades históricas; os saberes e conhecimentos possíveis de um tempo e espaço específicos; e as relações de poder - ações de uns indivíduos sobre ações de outros nos processos de produção de sujeitos (FOUCAULT, 1995). O sujeito, então, é compreendido como formado em meio a

¹⁹ A tradução deste texto é de Ricardo Uebel.

essas relações, é um sujeito assujeitado por determinados processos, por regimes de verdade, por saberes, por ações de poder, por ações de si para consigo.

Foucault faz ainda uma definição do que podemos entender por sujeito, no sentido estrito do termo. Diz o autor: “Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito 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” (FOUCAULT, 1995 p. 235). Tornar-se sujeito a alguma coisa, a partir de alguma coisa. Dessa assertiva, faço duas considerações. A primeira diz respeito ao comentário que Foucault realiza no início do mesmo texto²⁰, no qual o autor define o entendimento de sujeito como exposto acima. No início deste texto, Foucault destaca que o objetivo de seu trabalho nos últimos vinte anos “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). O comentário de Foucault (1995) segue na direção de esclarecer que seus estudos lidaram com três distintos modos de objetivação dos sujeitos, a saber, i) o modo pelo qual os indivíduos tornam-se sujeitos, definidos como objetos de determinados saberes científicos e nos discursos; ii) o modo pelo qual os indivíduos tornam-se sujeitos no interior de práticas divisoras, de classificação; iii) e o modo pelo qual os indivíduos reconhecem-se como sujeitos de um determinado domínio de conhecimento.

Assim, é a partir desses três domínios que Foucault analisou em seus estudos as maneiras como os seres humanos tornam-se sujeitos em nossas culturas. Nessas assertivas, podemos evidenciar um fato que é amplamente destacado por Foucault, qual seja, de que o indivíduo, o ser humano, *torna-se* sujeito. Ele não nasce sujeito, mas é formado em meio aos regimes de saber, das relações de poder e de retorno de si para si mesmo num auto-reconhecimento em algum domínio do conhecimento. De qualquer maneira, o sujeito *torna-se*. O sujeito é assujeitado. O sujeito, portanto, não é uma essência, uma substância, mas uma forma. E é esta a segunda consideração que procuro observar.

Numa entrevista, Foucault pondera que o sujeito “não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é idêntica a si mesma”. O sujeito forma não é idêntico a si mesmo porque “há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito” (FOUCAULT, 2004a, p. 275). Não há, nesse sentido, um mesmo indivíduo que seja sempre o mesmo sujeito, isso porque há diferentes modos de sujeição; há múltiplas possibilidades de tornar-se sujeito, constituir-se como sujeito, de ser sujeito. Há distintas posições e lugares a

²⁰ Trata-se do texto “O sujeito e o poder”. In Dreyfus, Hubert; Rabinow, Paul. Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. RJ: Forense Universitária, 1995.

serem ocupados por sujeitos; além de modos de tornar-se sujeito à. E é preciso destacar que tais possibilidades de sujeição não estão dadas *a priori*, mas são produzidas no momento mesmo da relação entre indivíduos no interior dos jogos de poder e dos regimes de saber; a partir das diferentes posições estabelecidas entre os sujeitos nas relações de poder antes iniciadas e que potencializam condições para que novas relações entre sujeitos sejam estabelecidas, produzindo, assim, incessantemente posições a serem incorporadas e assumidas.

O sujeito, então, é formado. É formado em meio às relações de uns sobre outros, em meio a campos de saber e de verdade, em meio a práticas divisoras, de classificação e em meio a relações de si para consigo que são localizadas no interior dessas práticas também. E se a linguagem é o modo pelo qual nós construímos sentidos, verdades, saberes sobre as coisas, sobre o mundo, sobre nós mesmos, é através dessa instância de significação que nos tornamos sujeitos também. O sujeito é, portanto, efeito dos processos que ocorrem através da linguagem. Veiga-Neto (2003a, p. 107) sintetiza essas considerações afirmando que “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”. Tornamo-nos sujeitos a partir de diferentes modos e no interior de múltiplas estratégias. É através da linguagem que damos sentidos a nós mesmos e que nos atribuem sentido, que nos formamos e somos formados sujeitos assujeitados, quer em regimes de verdade, em relações de poder, de relações de si para consigo e ainda nas articulações singulares entre esses múltiplos modos de sujeição.

Ao propor me afastar das grandes explicações universais e de abandonar a busca de uma verdade totalizante e fechada em si mesma, procuro pensar as coisas em suas especificidades. As assertivas universais, essencialistas e transcendentais de verdade e suas dispersões epistemológicas “não existem fora da linguagem e do discurso, nem fora da história e da política, nem independentemente da sociedade e da cultura. São circulares: aquilo que eles supostamente são tem como único fundamento o ato que os definiu como tais” (CORAZZA, 2003, p. 14). Esses pressupostos teóricos me conduzem a alguns aspectos: de que as coisas não possuem sentido em si mesmas, mas são produzidas em processos de significação e de diferenciação na linguagem, através de lutas e de imposição de significados; de que os sujeitos não são autônomos, independentes e nem lugar primeiro e originário das idéias e daquilo que fazem, pensam e dizem, mas sim são efeitos das práticas que os constituem; de que os conhecimentos e as verdades são datados, históricos, disputados e impostos em relações desiguais de exercício de ações de uns sobre outros.

A perspectiva teórica aqui assumida implica que coloquemos em suspensão as verdades daquilo que por ora investigamos, que suspeitemos do que constitui, naturaliza, legitima e estabiliza nosso objeto de estudo, que busquemos, enfim, tornar incertas suas especificidades naquilo em que elas pareciam mais coesas e bem estruturadas. Para isso, a problematização do objeto de nosso estudo requer a elaboração e transformação de um fato, de uma materialidade, de um discurso, de uma prática em um problema, em questões, em questionamentos, e “essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento” (FOUCAULT, 2004b, p. 233). Portanto problematizar requer, principalmente, a elaboração do nosso objeto de estudo em problema, em construí-lo a partir de conjuntos de questionamentos e de elaborações de respostas, ou ainda, de mais perguntas.

Tal perspectiva teórica permite, então, que possamos olhar e tornar problemático os fatos, os ditos, os escritos que nos são pertinentes, permite um movimento que não gira em torno do bem e do mal, do certo e do errado, tampouco daquele olhar que exige uma solução final e derradeira para os problemas que investigamos - embora instigue a pensarmos e elaborarmos algumas considerações. A não proposição de verdades e soluções finais não implica que não seja possível - e diria até mesmo necessário - realizar considerações ou alguns apontamentos acerca daquilo que investigamos, mas implica estar atento para o fato de que inclusive aquilo que estamos considerando também é passível - e diria também necessário - de ser posto em suspensão, de averiguar as singularidades que possibilitaram determinadas inferências e não outras. Esse movimento requer que delimitemos o que produzimos como conhecimento, ou ainda, como ressalta Foucault, tal movimento na constituição de respostas a partir das problematizações que elaboramos implica questionar não apenas “como puderam ser construídas as diferentes soluções para os problemas; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização” (FOUCAULT, 2004b, p. 233).

Uma das possíveis maneiras de problematização de meu objeto de estudo, que é **as produções de jovens líderes acemistas para o exercício de voluntariado social**, consiste em torná-lo em um problema específico, em arranjar, elaborar e empreender nele movimentos de re-organização e de re-elaboração daquilo que o constitui. Assim, seguindo uma sugestão de Meyer²¹, procurei problematizar o curso de liderança juvenil acemista, em suas múltiplas intervenções e ações, como um currículo, como um currículo cultural que delimita, organiza, sistematiza e impõe, através de inúmeras estratégias,

²¹ Idem nota 13.

determinados conhecimentos, certas prescrições, selecionados conteúdos, em suma, maneiras específicas dos sujeitos se posicionarem no mundo e de conhecê-lo. Um currículo, seguindo algumas reflexões de Corazza (2003), é produto de relações de força e de poder delimitadas histórica e culturalmente. Um currículo tem como base de sustentação o conhecimento e a verdade por ele apregoada, assim como, um tipo específico de sujeito e de subjetividade por ele almejada. Pensar um currículo dos jovens líderes acemistas é, então, problematizar as práticas que produzem, legitimam e circulam um certo tipo de conhecimento e de verdade sobre o tema da liderança juvenil acemista; é problematizar um espaço no qual se procura formar um determinado tipo de sujeito, o jovem líder acemista; é tornar problemático este curso de liderança juvenil e entendê-lo como um lugar produzido no interior e através de relações de poder, de imposições de saberes e de significados. Portanto, problematizar o curso de liderança juvenil acemista como um currículo, significa pensar quais os conteúdos são selecionados, de que modo, em que momento, por quem e para quem, como são postos em movimento estes saberes e que elementos os sustentam, enfim, é colocar em suspensão e movimentar aquilo que os cursos de liderança juvenil da Associação Cristã de Moços de Porto Alegre nas unidades dos bairros Restinga e Passo D'areia buscam produzir e fabricar em suas inúmeras ações. Um currículo do curso de liderança juvenil da ACM; um currículo para os [futuros?] jovens líderes acemistas.

Após estas considerações acerca de minha inscrição teórica e das possíveis maneiras de problematizar o objeto de estudo, poderíamos passar as questões de pesquisa que balizam as discussões que ocorrerão no restante deste texto.

Durante o processo de re-elaboração do objeto de estudo, inextricavelmente, houve a re-elaboração das questões de pesquisa. Essa necessidade também foi apontada pela banca examinadora quando da defesa da proposta de dissertação, pois rever o objeto de estudo e o foco de análise requer necessariamente rever as questões de pesquisa. Frente a tais considerações, re-laborei as questões da maneira que apresento a seguir.

Diante das práticas desenvolvidas nos grupos de liderança juvenil da ACM nas unidades dos bairros Restinga e Passo D'areia, que intentam formar jovens líderes para o exercício do voluntariado social, proponho, neste estudo, problematizar:

- Que conteúdos e de que modo são desenvolvidos na constituição do jovem líder acemista? Que elementos os sustentam e o que tais conteúdos produzem?

Este estudo segue assim composto: No capítulo 2, intitulado **Elementos de constituição e de delimitação do material do estudo**, problematizo os modos pelos quais construí o material empírico desta dissertação, assim como, as implicações de tais construções. No terceiro capítulo, **Entre lugares e personagens: o local e os sujeitos da investigação** discuto a ACM e as duas unidades acemistas nas quais realizei a pesquisa, assim como, os jovens de cada uma dessas unidades e[m] suas culturas juvenis. No capítulo quatro, **Um currículo para a produção dos jovens líderes**, empreendo algumas análises acerca dos conteúdos produzidos e veiculados nos grupos de jovens líderes, do tipo de sujeito almejado e de algumas conexões contemporâneas destas práticas de formação de liderança juvenil acemista.

2 ELEMENTOS DE CONSTITUIÇÃO E DE DELIMITAÇÃO DO MATERIAL DO ESTUDO

Como foram produzidos os materiais empíricos desse estudo e quais as implicações do processo investigativo? Em que práticas e de que modo ocorreu à investigação? Enfim, que percursos e marcas constituem o estudo em questão?

Essas são algumas questões que balizam este capítulo e que procuro contemplar ao longo das páginas que seguem. Desse modo, gostaria de esquematizar as discussões seguintes, a fim de situar melhor o leitor sobre a organização e o desenvolvimento delas.

Este capítulo contém duas seções. Na primeira seção, enfatizo alguns dos percalços, desvios e retomadas dos caminhos que realizei nesse estudo, apontando as decisões que foram tomadas e os modos pelos quais acabei por construir e delimitar o material empírico dessa pesquisa. Ainda nessa seção, aponto questões referentes à utilização e articulação das ferramentas metodológicas e alguns elementos éticos que perpassam esse estudo. Na segunda seção, problematizo cada uma das ferramentas metodológicas utilizadas, a saber: a) as observações e registros que realizei junto dos grupos de líderes acemistas; b) as entrevistas realizadas com os jovens; e c) alguns documentos acemistas utilizados pela instituição no desenvolvimento das atividades de formação de liderança juvenil. Cabe ressaltar ainda, que concomitantemente enquanto discuto os usos da entrevistas, procuro trazer algumas informações sobre os sujeitos da investigação.

Passemos, então, a primeira seção.

2.1 O QUE PRECEDEU O TEXTO FINAL

Antes do efeito cremos em outras causas do que depois do efeito (Nietzsche, 2001, p. 175).

A teoria funciona como a estrela polar para o navegante: fornece coordenadas para o percurso, permite alguma idéia do rumo a tomar, mas não é o alvo que se quer atingir; Colombo não queria chegar à Ursa Menor, mas as Índias - e, como muitas vezes acontece na análise, chegou à América (MENZAN, 1993, apud CORAZZA, 2002, p. 114).

Empreendo, nesta seção, uma discussão sobre alguns elementos que configuraram e, principalmente, nortearam algumas decisões teórico-metodológicas desta pesquisa. Já comentei no capítulo anterior que houve, neste estudo, modificações e re-definições referentes ao foco e ao objeto da investigação, assim como, reformulações das questões de pesquisa desde a proposta de dissertação. Além disso, referi também que a pesquisa, pelo menos a que experimentei, se dá no momento mesmo de sua elaboração, conforme a paráfrase que fiz do poema de Fernando Pessoa, comentando que pesquisar é preciso embora não seja. Exponho, então, algumas das imprecisões desse pesquisar.

Corazza (2002) se refere, na epígrafe aludida, que não há teorias e métodos que desde o início forneçam o caminho mais seguro para uma investigação - se é que tal caminho exista! Isso se deve ao fato de que não há uma realidade a ser pesquisada, mas sim que, no momento mesmo de nossa problematização e pelos modos que constituímos tanto o problema de pesquisa como as escolhas que faremos para compreender o objeto de nosso estudo, estaremos também produzindo-o de um determinado modo e não de outro. Eu acrescentaria ainda algumas conseqüências e efeitos e não outros. Assim, frente a algumas conseqüências e efeitos produzidos pelas escolhas que empreendi no processo de elaboração da pesquisa para a proposta de dissertação que apresentei no dia 23 de março de 2005, alguns percursos foram refeitos, outros retomados, e outros ainda descartados. São essas escolhas, desvios de rotas e percalços que gostaria de trazer para você, leitor, nesse momento, a fim de tornar mais claro o modo pelo qual ocorreu a construção do texto que aqui apresento. Além desses fatores, trago, também, algumas considerações e implicações sobre os usos das metodologias de pesquisa, assim como, informações sobre a delimitação do material empírico a partir do qual estarei empreendendo algumas análises.

O Abandono de Algumas Atividades do Plano de Ação Inicial para a Produção de Dados

Constava no plano de ação inicial (Anexo 3), antes do ingresso no trabalho de campo no início do mês de agosto de 2004 na ACM, algumas atividades a serem realizadas com os grupos de jovens que seriam investigados. Isso ocorreu porque a idéia inicial de pesquisa era investigar apenas um encontro entre grupos distintos de jovens - e a ACM apareceu como um possível lócus de pesquisa depois da elaboração do plano de ação. Então, como haveria apenas um encontro entre dois grupos de jovens distintos²² seria necessário propor algumas atividades que suscitasse produções de dados para a pesquisa. No entanto, tais atividades anteriormente elaboradas se mostraram inadequadas pelos rumos que a investigação na ACM foi tomando, sendo que outras metodologias de pesquisa mostraram-se mais produtivas na construção de material empírico, tais como as observações, a análise de documentos e as entrevistas realizadas. De certa forma, o coordenador dos grupos já havia me alertado sobre esse aspecto quando mostrei-lhe o plano de ação antes mesmo de participar de algum encontro com os jovens. Ele comentou que minha participação não seria como eu pretendia, mas que ele abriria espaço para que eu participasse dos encontros com os jovens, que ocorrem semanalmente.

Desse encontro em diante, a investigação tomou outros rumos que eu não havia previsto, como, por exemplo, um grande número de encontros não apenas com os jovens, mas inclusive com professores de Educação Física e outros representantes da instituição. De qualquer modo, resolvi colocar em prática as atividades do plano de ação inicial. daquelas atividades previstas, somente as entrevistas que eu havia programado se mantiveram. Na primeira entrevista procurei saber informações gerais sobre os jovens, como seus nomes, idades, tempo em que freqüentam o grupo, entre outras informações. Já na segunda entrevista, realizada a partir da primeira, procurei adequá-la às necessidades decorrentes da pesquisa naquele momento, visto que eu já havia me interado um pouco mais do rumo que a investigação tinha tomado.

Já as outras atividades propostas no plano de ação inicial e que eu procurei executar (Anexo 3), quais sejam, a atividade do chapéu, da massa de modelar e da mímica (essas duas últimas com registros fotográficos), foram descartadas, principalmente depois da defesa da proposta de dissertação.

²² Lembro o leitor de que a idéia inicial era pesquisar alguns grupos juvenis legitimados a oferecer e desenvolver oficinas e atividades para outros grupos juvenis, idéia essa decorrente da monografia realizada no curso de especialização que realizei, conforme destaquei no capítulo primeiro dessa dissertação.

Na defesa de proposta de dissertação, por exemplo, Goellner²³ (2005), em seu parecer, chamou a atenção para o fato de que não ficava convencida “das razões pelas quais você [eu] faz aquelas dinâmicas de grupo, como a ‘Massa de modelar’ e ‘Tirar o chapéu’”, assim como, por que resolvi utilizar essas atividades e não outras na produção de material empírico. Uma outra colocação de Goellner (2005), nesse mesmo parecer, se referia a utilização de documentos comemorativos da ACM como fontes de análise acerca da história da instituição, ou seja, do modo como eu procurei utilizá-los para problematizar a emergência dessa instituição. Desse comentário decorreram duas alterações: a primeira diz respeito ao fato de que não me propus mais, para essa dissertação, pensar as condições históricas de emergência da ACM, e se o fizesse, tais documentos seriam, de fato, inadequados diante da perspectiva teórica assumida. A segunda modificação na utilização desses documentos como materiais de análise ocorreu pelo fato de que pude observar, re-lendo meus diários de campo e acompanhando mais alguns encontros dos grupos de liderança juvenil já em 2005, que tais documentos são utilizados pela instituição como base para a veiculação de informações sobre a instituição, o que acarretou numa utilização diferente de tais documentos daquela que eu havia realizado anteriormente na proposta de dissertação, alterando seus usos como fontes ‘verídicas’ e ‘neutras’ de informações sobre a ACM para artefatos culturais acemistas, o que acabou por ampliar as possibilidades de olhares e de análises sobre as práticas que ocorriam nos grupos de liderança juvenil.

Ainda na defesa da proposta de dissertação, agora passando para o uso das fotografias como registro das atividades e como material de análise, houve uma série de comentários a esse respeito. Goellner (2005) comentou que tais fotografias, como metodologias de pesquisa e de análise, não foram bem utilizadas e exploradas. Já Meyer (2005), em seu parecer, comentou que seria necessário ampliar a discussão teórica sobre seus usos, e também seria necessário pensar de que modo eu resolveria o problema ético que ali se encontrava, pois embora eu não revelasse os nomes dos jovens, eu os expunha através das imagens das fotografias. De outro modo, Souza (2005) comentou acerca da atividade que originou os registros fotográficos, qual seja, a da ‘massa de modelar’. Tal atividade, seguindo argüição de Souza (2005), explorava superficialmente alguns elementos que dela pude depreender, como, por exemplo, quando eu propunha nessa atividade fazer com que os jovens se esculpisse conforme eles se percebiam e conforme percebiam o colega que estava sendo esculpido. De fato, como bem argumentou Souza (2005), essa atividade não chega a explorar assuntos e informações pertinentes a discussão que

²³ As referências às autoras que aparecerem nessa seção, a saber, Goellner (2005), Souza (2005) e Meyer (2005), se referem aos pareceres e argüições realizadas por elas na defesa da proposta de dissertação realizada no dia 23 de março de 2005.

pretendo empreender em minha pesquisa, que seria voltada para a formação de jovens líderes voluntários na atualidade.

Diante da fragilidade metodológica dos usos das atividades que eu havia pensado no plano de ação inicial, resolvi descartá-las do material empírico a ser delimitado e analisado para o texto final da dissertação. Isso se deve, também, ao fato de que eu havia produzido, através de outras intervenções, uma série de materiais empíricos que poderiam ser melhor utilizados no estudo, os quais foram produzidos através das observações e registros dos encontros que participei [que se mantiveram conforme a proposta de dissertação], das entrevistas realizadas [retornei uma vez no ano de 2005 para complementar algumas informações que estavam vinculadas às atividades realizadas no ano de 2004 e que tinham sido descartadas] e dos documentos utilizados como artefatos culturais [que mesmo que tenha ficado alguns documentos antes utilizados na proposta de dissertação, a maneira pela qual passei a utilizá-los, e desse modo produzi-los como materiais empíricos, foram modificados para esse texto final].

Passo, agora, a discussão de outras considerações realizadas na defesa de proposta de dissertação.

Das Duas Unidades Acemistas

Durante a defesa da proposta de dissertação, Souza (2005), em sua arguição, sugeriu que eu ficasse com apenas uma unidade acemista para realizar minhas análises e problematizações, visto que meu argumento, naquele momento, de que haveria distinções culturais (incluindo, principalmente, diferenças nos modos de ser jovem) entre os jovens das duas unidades investigadas não era suficiente. O argumento de Souza (2005) sobre esse aspecto é muito pertinente, visto que a referida professora destacou que mesmo entre os jovens de uma mesma unidade haveria distinções culturais nas maneiras de ser jovem. De fato, a partir de algumas leituras realizadas, encontrei argumentos semelhantes sobre esse aspecto, como, por exemplo, na pesquisa citada por Zago (2003), na qual a autora investigou a escolarização de grupos familiares de camadas populares e destacou que tais pesquisas “permitem mostrar variações não apenas entre estratos da população mas também no interior de um mesmo grupo familiar” (ZAGO, 2003, p. 291). No entanto, mesmo frente a pertinência dessas considerações, mantive as duas unidades acemistas. Por quê?

Durante o período que sucedeu a defesa da proposta de dissertação esta foi uma questão que me importunou por um tempo. Se o argumento da referida professora era pertinente, por que eu insistia em manter as duas unidades acemistas? Com o desenrolar do tempo e com o conseqüente afastamento [provisório] do texto e da pesquisa pude refletir melhor.

O principal motivo que fez com que eu mantivesse as duas unidades da ACM nesse texto final se deve ao fato de que há diferentes ênfases estabelecidas pela instituição ACM quando do desenvolvimento das atividades com os jovens das distintas unidades. Embora as atividades desenvolvidas sejam as mesmas, possuam um mesmo norte, o modo como são desenvolvidas e, principalmente o objetivo e função de cada ação desenvolvida muda conforme o grupo de jovens em que se está trabalhando. Tal processo de formação em ambos os grupos, em suas peculiaridades e diferenças na formação, fez com que ao longo do estudo, principalmente durante o ano de 2005, eu atentasse um pouco mais as análises para esses aspectos. É possível evidenciarmos essas distintas ênfases nas práticas de formação dos jovens nas diferentes funções estabelecidas para o esporte e da Educação Física em cada uma das unidades, o que acarretou pluralizar os processos de formação nas unidades investigadas. No entanto, a atenção para as distintas ênfases estabelecidas na formação dos jovens nas unidades acemistas não fez com que as discussões sobre as culturas juvenis de cada grupo de liderança fosse descartada, pelo contrário, busco, através dessas discussões, apresentar os sujeitos de pesquisa de maneira mais minuciosa.

Explorarei esses aspectos nos capítulos que seguem, e espero que a partir de tais problematizações a escolha por manter as duas unidades se justifique, embora tal escolha amplie um pouco mais as discussões a serem realizadas. Mas creio que é nessa diferenciação das ações de formação de lideranças direcionadas a grupos sociais distintos e na pluralidade cultural juvenil de ambos os grupos, que reside alguma modesta contribuição desse trabalho para o campo educacional e dos Estudos Culturais - uma discussão implicada com as políticas culturais e de identidades que este campo de estudos procura problematizar.

Sobre os Usos das Diferentes Metodologias: Algumas Implicações e Delimitações

Na produção do material empírico para este estudo vali-me das seguintes ferramentas metodológicas: observações de diversos encontros dos jovens líderes na

instituição ACM e as anotações realizadas sobre tais encontros, as quais resultaram em diários de campo; entrevistas com os jovens integrantes dos cursos de liderança juvenil acemista; e documentos utilizados pela instituição ACM no desenvolvimento das atividades com os jovens do Curso de Liderança Juvenil.

Ao valer-me de uma bricolagem de ferramentas metodológicas busco colocar em movimento aquilo que Nelson *et al* (1995, p. 9) destacam como sendo próprio dos Estudos Culturais, a saber, um campo anti-disciplinar e contra-disciplinar - ou ainda, como destaca Corazza (2002), “temáticos” - de estudos no qual as escolhas teórico-metodológicas são “pragmáticas, estratégicas e auto-reflexivas” - e diria até mesmo na base da experimentação, do novo, daquilo que surge no momento da realização da pesquisa - estabelecendo-se como um processo de alquimia na produção de conhecimento sobre algum domínio da cultura, nesse caso, no domínio de uma instituição cultural - a ACM.

Ao discutir as distintas metodologias que utilizei na produção de material empírico para esta pesquisa procuro, seguindo as considerações dos autores acima destacados, explorar de que modo tais metodologias foram empregadas, assim como, que motivos e estratégias delinearão seus usos, incluindo aí seus efeitos na produção do material de pesquisa. Além disso, busco destacar os desdobramentos que nortearam a elaboração dessas metodologias no processo investigativo, e o que foi possível produzir a partir delas desde as reflexões por mim realizadas no momento mesmo da elaboração do processo que aqui passo a apresentar.

Como bem enfatizam Nelson *et al* (1995), desenvolver investigações a partir desse campo de estudos requer a compreensão de que a produção de conhecimento que desse processo resulta ocorre no momento mesmo de sua elaboração e que conforme os delineamentos que da pesquisa vão surgindo - e que a própria investigação solicita - algumas escolhas se fazem necessárias para o desenvolvimento do estudo de acordo com as possibilidades daquele que o elabora no momento em que o faz. “Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidas/os’” por aquilo que foi possível de ser realizado num dado momento, e é essa produção “que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou” (CORAZZA, 2002, p. 124).

Desse modo, me apóio em Denzin e Lincoln²⁴ (2000) que, ao discutirem alguns pressupostos teóricos e epistemológicos que produziram as distintas ênfases das pesquisas

²⁴ Estas são algumas anotações ‘quase-livres’ realizadas por Luis Henrique Sacchi dos Santos sobre o livro: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da Pesquisa Qualitativa. In: DENZIN, Norman, K; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 2000 (2nd Edition).

qualitativas no decorrer do século XX, consideram o pesquisador um “*bricoleur*”, ou seja, “um fazedor de colchas”, que busca tomar metodologias e perspectivas teóricas de empréstimo de diferentes disciplinas.

Nesse movimento de elaboração e experimentação a pesquisa torna-se “inerentemente multi-metodológica”, configurando-se, assim, como um modo de buscar um melhor entendimento daquilo que se está investigando. A atitude de combinar “múltiplas práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é melhor entendido, então, como uma estratégia de adicionar rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2000, *apud*, SANTOS, 2003, p. 4).

Baseando-me nessas possibilidades de construção do material empírico, e valendo-me de três metodologias distintas, a saber, as observações e os registros em diário de campo, as entrevistas com os jovens e os documentos acemistas que os tomo como artefatos culturais, coloquei em movimento a feitura do material de análise deste estudo. Penso que tais metodologias se articulam no momento em que compõem, conjuntamente e através de práticas partilhadas de significação, um campo discursivo e cultural acerca de uma cultura acemista voltada para a produção de jovens líderes. Mesmo que sejam três metodologias distintas não as entendo como um triângulo - ou uma triangulação de metodologias - mas sim, como argumentam Denzin e Lincoln (2000, *apud*, SANTOS, 2003, p. 4), um cristal, visto que estes “misturam diferentes gêneros, combinam simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações”, as quais potencializam os processos de produção, de olhares e de movimentação do material produzido.

Esse movimento teórico-metodológico requer, além de uma vigilância e atenção em sua elaboração, a compreensão de que a produção de conhecimento que ele opera está implicada com questões políticas, éticas e culturais específicas do próprio objeto no qual se está investigando, no caso deste estudo, o modo pelo qual estarei empreendendo tanto a produção de material empírico sobre o curso de jovens líderes da ACM como as análises que dele empreenderei, em suma, de que modo e que conhecimento será produzido sobre o objeto de estudo, do mesmo modo que o processo pelo qual foi realizado.

Ao trazer tais problematizações, tenciono alguns elementos éticos e políticos envolvidos nas pesquisas em ciências humanas, e no caso deste estudo, na Educação. Gastaldo e McKeever (2002, p. 475) argumentam que se criou um “mito de que toda investigação qualitativa é intrinsecamente ética”, mito este baseado em assertivas, tais

como este método é “mais humano, mais holístico, menos intrusivo, menos fragmentado”, entre outros argumentos.

No entanto, alertam as autoras, deveríamos questionar acerca dos efeitos e conseqüências da produção de conhecimento resultante da pesquisa, colocando nas agendas de investigação questões que digam respeito a quem esta pesquisa interessa, com que finalidades está sendo realizada e por quem, que transformações tais produções de saberes estarão colocando em movimento e de que modo.

Corroborando com tais argumentos, Figueroa (2002) discute alguns dilemas éticos envolvidos nas pesquisas qualitativas. Entre os muitos apontamentos realizados pelo autor, poderia destacar a necessidade de ponderar os possíveis benefícios e malefícios da pesquisa; assegurar o rigor metodológico da investigação; estarmos atentos aos termos de consentimento informado e a devolução do conhecimento produzido para aqueles que foram investigados; ou como bem referem Gastaldo e McKeever (2002, p. 479), perguntarmos a “quem pertence o material produzido, a autoria do estudo e as subseqüentes publicações”.

Frente a esses dilemas éticos e políticos, que de modo algum procurarei solucionar, mas sim, ter em minha ‘agenda’ de pesquisa tais considerações balizando tanto a produção dos dados, como as análises a serem realizadas e, principalmente, que tipo de retorno e de que modo este pode ser feito, com que efeitos e para quem, procuro atentar para o fato de que a produção de conhecimento deste estudo estará voltada para uma posterior discussão com os jovens aqui investigados, assim como, com a instituição ACM. Tal retorno se deve ao fato de proporcionar uma discussão e reflexão acerca dos modos de produção de sujeitos, dos saberes selecionados e veiculados nos processos de formação dos jovens e os efeitos que tais práticas podem ter na vida deles desde seus relatos. Antes de outros interesses, mesmo que sejam válidos, tais como publicações, requisitos para obtenção de títulos e outros que o sejam, o modo pelo qual pude produzir este estudo e o conhecimento que dele deriva, assim como, o retorno que posso dar aos jovens participantes, ao coordenador dos grupos juvenis e a instituição, são alguns dos impulsionadores que dão força para este trabalho ir numa determinada direção.

Por fim, gostaria de ressaltar que tais solicitações sobre o retorno do trabalho à instituição foram encaminhadas pelo coordenador dos grupos de jovens quando de meu ingresso nesta aventura do pesquisar, e que durante as conversas informais que tivemos ao longo de mais de um semestre, concordamos em tomar este estudo como um primeiro passo na produção de outras investigações e produções de conhecimento acerca dos jovens que participam e, principalmente, que participaram do curso de líderes, visto que o

interesse maior do coordenador é perceber de que modo tais ensinamentos acompanham os jovens quando estes ultrapassam a idade de participação do grupo de líderes, se encaminhando para a vida adulta. Como já comentamos [eu e o coordenador], seria uma espécie de projeto de estudos e de pesquisa de caráter longitudinal sobre os jovens que participam e participaram desse processo de formação de liderança juvenil na ACM, projeto este em que o estudo que aqui apresento seria um primeiro passo e parte integrante deste projeto maior de pesquisa que ele pretende implementar. De qualquer modo, penso que é nestas possibilidades de produção de conhecimento, de preceitos e pressupostos éticos e políticos que a realização deste estudo deve se balizar.

Frente a tais discussões, poderia, agora, delimitar o material empírico aqui utilizado. Cabe ressaltar que os encontros em que estive envolvido durante o processo investigativo na instituição ACM e que incorporei como material empírico tinham diferentes ênfases institucionais. Embora vá comentar na seção seguinte sobre os encontros e suas ênfases no processo de formação do jovem líder acemista, gostaria, num primeiro momento, de quantificá-los. Assim, passo a apresentar o total de vezes que participei em cada encontro:

- Encontros totais com a instituição ACM: 26 (vinte e seis) encontros;
- Encontros em que estiveram presentes os jovens das unidades acemistas dos bairros Restinga e Passo D'Areia: total de 20 (vinte) encontros, sendo que em 4 (quatro) encontros estavam presentes jovens de ambos os grupos.

Se discriminarmos esses 26 (vinte e seis) encontros, ficaria assim:

- Encontros semanais das segundas-feiras - 16 (dezesesseis) encontros, sendo 8 (oito) com cada grupo de jovens de cada unidade investigada;
- Formatura dos jovens como líderes: 1 (um) encontro;
- “Encontro RS” de líderes: 3 (três) encontros. Esse encontro foi realizado em 3 (três) dias seguidos. A cada dia contei 1 (um) encontro;
- Encontro para capacitação e reciclagem dos professores de Educação Física: 2 (dois) encontros;
- Encontros informais com a coordenação dos grupos de líderes da instituição ACM: 4 (quatro) encontros.

A partir dos encontros acima referidos, realizei observações das atividades direcionadas a formação de lideranças juvenis e registros em diários de campo daquilo que observei, assim como, entrevistas com os jovens. Além das observações, registros e entrevistas, reuni no material empírico alguns documentos utilizados pela instituição para o embasamento das atividades direcionadas a formação dos jovens líderes. Então, delimito o material empírico desse estudo da seguinte forma:

Sobre as observações e registros:

- Observei e registrei em Diários de Campo os 26 (vinte e seis) encontros em que participei com a instituição ACM;

Sobre as entrevistas:

- Foram gravados, aproximadamente, 60 (sessenta) minutos de entrevista. Essa gravação é correspondente a segunda entrevista, a qual discutirei a seguir nesse mesmo capítulo. A primeira entrevista, e a entrevista realizada no ano de 2005 (que teve o objetivo de discutir pontos específicos com os jovens, e que explorarei a seguir) foram registradas em diários de campo, portanto, produzidas a partir de anotações feitas durante a própria entrevista e posteriormente ao trabalho de campo, em minha casa.

Sobre os documentos:

- Foram reunidos 8 (oito) documentos, entre revistas comemorativas, *sites* da internet e apostilas de fundamentação do serviço da ACM. A maioria foi doada pelo próprio coordenador dos grupos de jovens. Outros documentos, como as revistas comemorativas e os *sites* da instituição na Internet eu tive conhecimento quando realizei uma busca por informações acerca da ACM. No entanto, ao apresentar tais documentos para o coordenador, esse disse ter conhecimento de tais documentos e inclusive, com o decorrer dos encontros e da pesquisa, pude perceber que a instituição faz uso deles para veicular informações e saberes referentes à ACM nas reuniões com os jovens dos grupos de liderança.

Não havia uma rígida periodicidade dos encontros realizados com os grupos de liderança juvenil, estes ocorriam de acordo com a programação institucional da ACM. No ano de 2005, realizei um encontro com os jovens para retomar com eles alguns elementos para a complementação de material empírico para a pesquisa, principalmente no que diz

respeito às informações que foram desconsideradas do material antes produzido, a saber, as dinâmicas das atividades do ‘chapéu’ e da ‘massa de modelar’ que constavam no plano de ação inicial. Portanto, o material de análise dessa dissertação compreende as produções acima referidas, de acordo com as delimitações que acabei de realizar.

2.2 DAS PRODUÇÕES DOS MATERIAIS EMPÍRICOS

Nesta seção, discuto cada uma das ferramentas metodológicas utilizadas nesse estudo. Para isso, exploro os encontros que participei nos grupos de liderança juvenil, assim como, o modo pelo qual entendo que tais encontros e as observações e anotações realizadas serviram como uma ferramenta metodológica na construção de material empírico para esta dissertação. No momento seguinte, exploro algumas entrevistas realizadas com os jovens das unidades acemistas dos bairros Passo D’Areia e Restinga, a fim de lhe apresentar, leitor, algumas informações sobre os sujeitos da investigação. Por fim, problematizo alguns materiais e documentos utilizados pela instituição quando do desenvolvimento de atividades com os jovens, visto que estes documentos além de servirem para entendermos a instituição, também servem como suporte para o embasamento das práticas realizadas nos grupos de jovens líderes acemistas na atualidade.

Observações, Registros e as Posições de Autoridade no Local de Investigação: Possibilidades de Produção de Material Empírico e Algumas Implicações

Uma das primeiras coisas que aprendi em minhas incursões na ACM foi o significado do triângulo. O símbolo da ACM é composto pelas letras de sua sigla e um triângulo equilátero, onde cada linha ou traço do triângulo, que compõem sua forma, corresponde às seguintes concepções: Alma, Corpo e Mente, conforme figura 1.



Figura 1. Sigla atual da ACM

Nos encontros em que participei, o responsável pelo grupo de jovens líderes enfatizou que a *‘Alma’ diz respeito aos valores cristãos, aos valores universais como a fraternidade, o amor, a amizade, etc.* Já o *‘Corpo’*, está implicado com uma melhor qualidade de vida, desenvolvida através das diferentes formas de exercitá-lo, dentre elas, as atividades físicas e os esportes acemistas. Por fim, a outra concepção - ou o outro traço ou linha do triângulo - diz respeito à *‘Mente’*, ao conhecimento produzido e desenvolvido no espaço da ACM (Diário de Campo, 05/08/2004).

Antes de explorar as concepções que compõem o símbolo da ACM, o que farei no quarto capítulo dessa dissertação, intitulado **Um currículo para os jovens líderes**, gostaria de ressaltar que a minha inserção no espaço de investigação ocorreu através do coordenador dos grupos de liderança juvenil das unidades acemistas localizadas nos bairros Restinga e Passo D’areia. Desde o primeiro contato [por telefone], o coordenador mostrou-se aberto e receptivo a minha intenção de pesquisa, acolhendo minha proposta de participar e investigar as atividades desenvolvidas com os jovens na instituição.

Assim, destaco que realizei registros escritos desde os primeiros contatos que fiz com a instituição ACM. Esta consideração se deve ao fato de que exerço uma certa posição de ‘autoridade’ ao descrever, refletir e evocar alguns acontecimentos a partir das observações realizadas lá no local de investigação, e dos relatos que teci sobre tais observações posteriormente. A experiência de ter estado naquele espaço me coloca uma dívida sempre diferida de (d)escrever fielmente as atividades que observei, isso porque “a textualização científica não recapitula essas atividades; as re-constrói mudando sua ordem, eliminando erros, fazendo analogias entre certos atos” (TYLER, 1992, p. 290) e entre os sujeitos participantes das atividades observadas. Assim, a escrita que busca de alguma maneira iluminar a verdade dos fatos ocorridos no espaço de investigação, ou ainda, de representá-los da maneira mais fiel possível, encerra-se e esbarra-se nas posições do autor e de seus interesses nas escritas de seus textos.

A elaboração dos textos sobre aqueles que foram observados e acerca do local de investigação e dos acontecimentos lá ocorridos apresenta-se como uma experiência subjetiva daquele que esteve no local de investigação naquele momento e que posteriormente descreveu aquilo que observou, visto que não há uma separação fundamental entre o sujeito que descreve e aquilo o que descreve (TYLER, 1992, p. 291). No entanto, mesmo tencionando a posição sempre delicada de ‘autoridade’ que inevitavelmente está imersa numa rede e num exercício de poder no momento em que descrevo aquilo que observei, utilizo essa experiência e os registros feitos em diários de campo como um processo metodológico de produção de material empírico para essa

pesquisa. Como afirmam Marcus e Cushman (1992, p. 171), a elaboração dos textos escritos a partir das observações realizadas nos espaços de investigação condiciona-se “como um método - mais do que um produto - da investigação”.

Tomar as observações e os registros realizados como um processo metodológico inscreve-se, inicialmente, numa transformação ocorrida no campo da Antropologia por volta dos anos de 1920 e 1930, onde surgiu o que hoje conhecemos como observação participante (CLIFFORD, 1992). A observação participante esteve implicada, no início da década de 1920, com a necessidade que alguns antropólogos tinham em convencer seus leitores e proporcionar argumentos explícitos a favor da autoridade dos etnógrafos pelo fato destes terem estado com os ‘nativos’ durante um período de tempo extenso, registrando e ‘compreendendo’ a cultura dos outros povos. Essa prática, tida como etnográfica, influenciou diversos trabalhos nos diferentes campos do conhecimento, entre eles, a Educação.

Bogdan e Biklen (1994) comentam que uma das primeiras aplicações da observação participante no campo da educação foi realizada, possivelmente, por Margaret Mead. Esta antropóloga esteve preocupada com os contextos específicos de diferentes espaços sociais nos Estados Unidos, onde observou três escolas distintas, relatando, ao final, que os “professores necessitavam estudar, através de observações e experiências em primeira mão, os contextos cambiantes dos processos de socialização dos seus alunos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 26). Desde a utilização da observação participante, a prática etnográfica vem sofrendo grandes questionamentos e transformações, principalmente no que se refere à autoridade etnográfica. Os registros daqueles que estiveram convivendo e participando com outros povos, culturas e pessoas, em diferentes espaços sociais, estão inclinados, a partir de uma determinada vertente teórica no campo da Antropologia²⁵, a estarem mais próximos de um texto que busca impor e convencer um determinado ponto de vista [o seu], do que com a fidelidade dos fatos e significados que perpassam as relações daqueles que foram observados. Clifford (1995, p. 24), ao problematizar a autoridade etnográfica, argumenta que “visto de modo mais geral, [a autoridade etnográfica] é um conjunto de diversas maneiras de pensar e escrever sobre a cultura desde um ponto de vista da observação participante”, no qual um exercício desta ‘autoridade’ está mais próximo de um modo de estar, ver e narrar a cultura e convencer a si e aos outros daquilo de que se está falando. Nesse sentido, a retórica do etnógrafo se vê em xeque com as questões de sua autoridade.

²⁵ Esta vertente antropológica pode ser denominada de *antropologia pós-moderna*. A esse respeito ver GEERTZ, Clifford. et al. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1992. 2 ed.

Ao pensar sobre a posição que a prática etnográfica pode ocupar na produção de saberes, pretendo, ao transcrever nesta dissertação alguns trechos dos registros realizados por mim nos diários de campo, ter dimensão das implicações presentes em minha carga de autoridade em colocar ‘outros no papel’, de tentar tornar-lhes acessíveis aos que lêem estes escritos. Parece-me imprescindível pensar que esse exercício não somente é difícil como tem grandes conseqüências para o autor, para o leitor e para aqueles que são descritos; é importante dizer que refletir sobre estes aspectos e fazê-los durante a escrita “não alivia ninguém da carga da autoria; pelo contrário, a torna mais pesada” (GEERTZ, 1989, p. 60). Assim, inferindo sobre minha posição enquanto pesquisador que se propõe a descrever e investigar sobre aquilo e aqueles que observou, os registros dos diários de campo podem estar para além e para aquém do alcance de alguma proposição de verdade [que se suponha], parecem-me muito mais implicados com processos de produção de saber e de relações de poder. No entanto, este dilema frente à autoridade etnográfica não implica necessariamente em abandonar a pretensão de utilizar os registros feitos a partir de observações e de alguns elementos etnográficos como pressupostos teórico-metodológicos. Pelo contrário, a utilização desse processo exige uma coerência de quem escreve, um controle que deveria balizar a carga de autoria a partir da limitação de seu olhar, como uma estratégia que explore os embates das diferentes formas de exercício da autoridade presentes no campo de investigação (CLIFFORD, 1992).

Além de coerência de quem escreve, tal movimento teórico acerca das descrições daquele que esteve no local de investigação necessita, também, de uma tolerância de seus leitores frente às ambigüidades e contingências dos textos elaborados pelo autor, mais do que a espera de uma explicação satisfatória que consiga, através de inúmeras manobras retóricas, se aproximar mais próxima do ‘real’ - ou fazer que se aproxime (MARCUS e CUSHMAN, 1992). Movimentar meus escritos a partir desses pressupostos implica compreender o mundo particular em que estive inserido como “aberto, ambíguo e em contínuo fluxo” (MARCUS e CUSHMAN, 1992, p. 192), até mesmo porque este não se mantém igual quando começa tuas leituras, caro leitor.

Mas se tomo tal prática como uma ferramenta metodológica de pesquisa e de construção de material empírico, de que modo, poderíamos perguntar, as observações e registros por mim realizados nos grupos de jovens da ACM podem ser problematizados desde as discussões aqui realizadas?

Para explorar esses questionamentos apresento, mais detidamente, os diferentes encontros em que estive presente com os grupos de jovens, a fim de problematizar como eram realizados, como eu me posicionava em cada um deles e de que modo meu

envolvimento se faz presente na produção do material empírico e no texto que aqui apresento.

As reuniões tradicionais

As reuniões em que participei com os grupos de jovens ocorriam, em sua maioria, nas segundas-feiras à tarde. Nas segundas-feiras às 14horas ocorria a reunião com grupo de jovens líderes da unidade acemista do bairro Passo D'Areia, e às 18horas com o grupo de jovens da unidade acemista do bairro Restinga. Fazíamos, eu e o coordenador dos grupos de jovens, ambos encontros juntos, pois eu o acompanhava nas reuniões. Esporadicamente, por causa de feriados, não havia encontros. Nos encontros dos grupos de liderança juvenil eram tratados temas diversos, como por exemplo, liderança e ações voluntárias, aspectos constituintes da instituição ACM, entre outros. As reuniões também eram utilizadas para agendamento de compromissos, para a realização de eleições para a nova diretoria e liderança do grupo de jovens, para relatos de jovens que foram a algum encontro da ACM que os outros não participaram, para organizar festas de fim de ano, para tratar de temas da atualidade, como por exemplo, *as eleições presidenciais e de governador do Estado do RS, na qual teve um menino empunhando uma bandeira partidária e vestindo uma camiseta com o slogan de um candidato ao Palácio Piratini* (Diário de Campo, 25/10/2004).

De qualquer modo, em qualquer um dos casos em que fosse abordado algum tema específico, sempre havia espaço para conversas sobre como os jovens estavam se saindo nas aulas, como estava a relação familiar deles e com seus amigos, o que andavam fazendo quando não estavam na ACM, entre outras coisas. As reuniões das segundas-feiras eram utilizadas para temas diversos, no entanto, embora houvesse espaço para discutir assuntos variados, os modos de abordá-los e que tipos de saberes que balizavam as discussões estavam sempre calcados nos preceitos acemistas, como, por exemplo, quando da eleição da nova diretoria e do líder dos grupos, que

embora fosse realizada de maneira para que os jovens compreendessem como funciona uma eleição, discutindo com eles o que era e o que significava votos nulos e brancos, sempre que era possível, se enfatizava a necessidade de se escolher um bom candidato observando o perfil dele e pensando que tipo de líder ele era, ou ainda, que tipo de liderança era por ele exercida, se democrática, autocrática, paternalista, liberal e etc, baseado na discussão realizada a partir da 'apostila de liderança' (Diário de campo, 25/10/2004).

Minha participação e posição nos encontros desses grupos se situava entre um pesquisador interessado nos grupos de jovens e um participante dos movimentos de formação acemista, o que, acredito, me dava alguma legitimidade enquanto participante e auxiliava, quando tinha a oportunidade, a realizar perguntas para os grupos de jovens, que me respondiam de prontidão aquilo que eu indagava.

Nos primeiros encontros em que participei, procurei, de algum modo, não ocupar uma posição que se aproximasse com aquela ocupada pelo coordenador. Isto foi em vão, pois como comenta Tyler (1992), é um engano tentar fazer aquele que é observado acreditar que o observador é um igual participante. Como um ingrediente a mais que influenciava minha posição nas reuniões com o grupo, também cabe registrar o fato de que eu chegava nos lugares para as reuniões com os jovens junto com o coordenador, e justamente na primeira reunião que participei, ele *me apresentou brevemente, primeiro como líder universitário, depois como pesquisador. E na saída, indo em direção ao carro, me deu um broche da ACM* (Diário de Campo, 30/08/2004). Após alguns encontros comecei a entender que naquele espaço eu ocupava uma posição específica, nem como coordenador e tampouco como jovem, algo assim entre um voluntário mais velho e alguém que fazia uma pesquisa. Mas inclusive essa posição iria variar de acordo com o evento em que eu estivesse participando, de acordo com as pessoas que estivessem envolvidas, ou seja, minha posição parecia-me sempre relacional - e há alguma que não seja!

Através das muitas posições que ocupei, procurava construir meu objeto de estudo, o qual fora amadurecendo ao longo das reuniões e observações. Entre os diferentes processos de construção do objeto ou da temática do estudo, Marcus e Cushman (1992) destacam que existe uma variedade de formas estabelecidas para tal tarefa, entre elas, a de acompanhar e seguir atividades e sujeitos através de processo temporais, incluindo anos, meses ou ainda um dia na vida das pessoas. Penso que me incluo em alguma destas formas de construção do objeto de estudo, visto que acompanhei durante o segundo semestre do ano de 2004 e alguns encontros esporádicos no ano de 2005 os grupos de jovens e as práticas que ocorriam nesses grupos, as quais tinham a intenção de formá-los como líderes acemistas. No entanto, não eram somente nas reuniões de segundas-feiras que ocorriam atividades com a intenção de formar os jovens acemistas, mas também em outros encontros, cada um com um caráter específico na formação destes sujeitos. Passemos, então, a alguns deles.

O “Encontro RS”

O “Encontro RS” foi um grande encontro direcionado para os jovens dos grupos de liderança juvenil das distintas unidades acemistas de Porto Alegre que possuem tal grupo de liderança. Esse encontro realizou-se na sede da ACM centro e ocorreu entre os dias 24 e 26 de setembro de 2004, sendo que na sexta-feira os encontros foram no turno da noite, no sábado em turno integral e no domingo apenas no turno da manhã.

Neste encontro foram realizadas oficinas que trataram dos seguintes temas:

a) o movimento acemista no mundo; b) a realidade atual das Unidades Acemistas; c) Apresentação de projetos realizados pelos líderes de cada Unidade; d) Recreação; e) Atividades práticas realizadas no Encontro Nacional de Líderes - Enali; f) Qualificação para a Liderança (ACM, 2004b).

Durante estas oficinas, cada qual orientada por um representante acemista distinto, outras atividades eram incorporadas, tais como momentos de leitura de trechos da Bíblia, brincadeiras, refeições coletivas, atividades musicais, entre outras. Nessas atividades, ora eu era convidado a ajudar na organização, ora apenas participava como integrante, ora apenas assistia e realizava anotações em meu caderno de diários de campo. Minha posição nestas atividades e no modo como pude participar e posteriormente descrever como eu as percebi varia de acordo com a maneira como fui incorporado a elas ou não, no modo como fui posicionado nestas atividades, ou ainda, que posições poderia ocupar tanto participando, como pensando, como sentindo e mais tarde anotando aquilo que presenciei. Trago alguns exemplos em que penso que ocupei posições distintas em algumas atividades²⁶. Uma delas, que me marcou bastante e acredito que aos jovens também, pois foi uma atividade relatada por algum tempo nas reuniões de segundas-feiras, foi o jogo das cinco cidades. Este jogo consistia no seguinte:

Havia cinco cidades que eram compostas e representadas pelos jovens líderes mais antigos. As cidades estavam espalhadas pelo Departamento de Jovens da ACM centro, cada uma num canto da sala. Em cada uma dessas cidades, além dos jovens que as administravam, havia materiais específicos para legitimar o assunto que seria trabalhado em cada uma delas. Cada uma das cidades tinha ‘um problema a ser resolvido, pois estavam com sérias dificuldades de administração’. As cidades, com nome

²⁶ Gostaria de ressaltar que utilizo os diários de campo, neste capítulo, com a intenção de tencionar as distintas posições que ocupei nesses encontros institucionais, discussão essa na qual procuro tencionar os modos de construção do material empírico. Essa ressalva se deve ao fato de que utilizarei em outros capítulos os mesmos excertos aqui apresentados, a fim de problematizá-los em seus conteúdos e como modos de ensinar determinados conhecimentos aos jovens acemistas. Portanto, alguns excertos estarão presentes nesse capítulo e em capítulos seguintes, no entanto, com ênfases distintas em sua utilização. Nesse momento problematizo tais excertos para tencionar as distintas posições por mim ocupadas enquanto pesquisador atuando na construção do material empírico, e posteriormente, os utilizo em seus conteúdos e modos de ensinar aos jovens. Fica, então, o registro.

de acordo com seus problemas, eram as seguintes: aborto, prostituição, escola, drogas e contravenção. Os jovens participantes foram separados em cinco grupos, divididos por faixas etárias e por gênero - meninos e meninas. Cada um desses grupos deveria passar pelas cinco cidades, como se fosse uma atividade de recreação. Então, cada grupo começava numa cidade - que era numerada de um a cinco - e depois de dez minutos em cada cidade, trocavam, até todos passarem por todas as cidades. Quando os jovens chegavam em cada uma das cidades lhes era explicado o problema dela - aborto, prostituição, escola, contravenção e drogas - e a função dos jovens era de cada um jogar os dois dados que havia em cada cidade. Conforme o número do dado que caía - de um a seis - o jovem que jogou poderia ter saído ileso do problema da cidade ou ter 'caído' no problema da cidade. Se o dado caísse nos números um e dois, o jovem havia se livrado do problema, se caísse do três ao seis, o jovem teria participado do problema da cidade. Ao final de cada participação os jovens antigos, responsáveis pela cidade, explicavam para aqueles que tivessem tido azar no jogo de dados quais eram os problemas e as conseqüências do problema da cidade onde estavam. (Diário de Campo, 25/09/2004).

Nesta atividade participei coordenando um dos grupos de meninos que circularam pelas 'cidades'. Minha posição ao descrever tal atividade está vinculada à experiência de ter passado pelas cidades com o grupo de jovens que estava comigo, e não como observador que não participou propriamente da atividade proposta. Desse modo, pude perceber as expressões, os comentários, as dúvidas, os silenciamentos daquele grupo específico, e não a movimentação geral dos outros grupos nas outras 'cidades'. Portanto, minha descrição dessa atividade está fortemente marcada pela posição que ocupei como coordenador do grupo, e que experimentou esta prática junto com os jovens do mesmo grupo, e não como observador da atividade em geral, o que, se fosse o caso, mudaria completamente minha posição discursiva no que se refere à descrição da atividade.

Uma outra atividade que participei neste encontro, a qual ocupei uma posição distinta em relação ao do 'jogo das cinco cidades', foi a oficina de abertura do "Encontro RS", realizada pelo Secretário-Geral da ACM de Porto Alegre e que tinha como tema o "Movimento Acemista" no mundo. Nesta atividade assumi, assim como os jovens e outros convidados que lá estavam, uma posição de espectador, ou seja, apenas observei as informações que eram proferidas pelo palestrante. Assim, ao invés de auxiliar, apenas observei e fiquei tecendo relatos em meu caderno de diários de campo, como podemos observar, no excerto a seguir:

Havia no total 54 jovens. Treze eram da Restinga e nove do Passo D'Areia. Os alunos estão organizados nas cadeiras, dispostas em fileiras de frente para o palestrante, que utiliza um retro-projetor. Será que poderíamos estar em outra disposição que não essa extremamente disciplinadora e marcadora de posições? Não sei... Enfim, os jovens estão dispersos por unidades, e isso não me parece por obrigação. Os jovens da unidade da Restinga chegaram por último, um pouco atrasados. Quando eles chegaram a palestra começou (só faltavam eles. Afinal, é a unidade mais distante da

ACM centro). Entre os temas abordados, o secretário comentou sobre a autonomia das ACMs no mundo; a Base de Paris (que ouço a todo momento!); que a ACM funciona tal qual uma Igreja, que no sentido primado quer dizer comunidade e etc. Além disso, sempre que pode, o palestrante comenta sobre esporte e futebol - como isso está presente na fala acemista! Mas é claro, como não podia deixar de citar, parece que o discurso cristão fundamenta todas as ações (Diário de Campo, 24/09/2004).

Não gostaria de tomar este excerto pelo seu conteúdo, neste momento, mas sim de refletir que minha descrição nesta atividade difere da descrição da atividade do jogo das cinco cidades em muitos aspectos. Percebo que neste último excerto, quando participei como observador, pude registrar no momento mesmo da atividade minhas inferências acerca daquilo que ouvia do palestrante, como por exemplo, as questões relacionadas ao esporte e ao discurso cristão. Desse modo, penso que a escrita que ocorre durante aquilo que se vivencia proporciona um outro tipo de registro acerca do que se ouve, sente e pensa. Isso é diferente da descrição daquele que vivencia uma experiência e depois, em casa ou em outro local, passa a transcrever aquilo que observou, como foi o caso da minha escrita sobre a dinâmica das ‘cinco cidades’, que mesmo tendo participado com os jovens dessa atividade, percebendo seus sentimentos e aquilo que lhes acometia, quando transcrevi essa atividade utilizei muito mais do recurso descritivo do que de minhas reflexões, questionamentos e inferências sobre os sentidos móveis que me atravessara naquele momento. Talvez isso se deva, como sugerem Marcus e Cushman (1992), ao fato de que os distintos relatos daquele que observa compõe “uma mescla de múltiplas realidades negociadas escritas em textos etnográficos de autoridade dispersa” (MARCUS e CUSHMAN, 1992, p. 190), o que acaba por produzir textos distintos de acordo com os momentos e as possíveis posições ocupadas por aquele que descreve, o que ratifica a impossibilidade da escrita fiel, real e mais próxima da verdade que se poderia almejar.

Passemos a outro evento direcionado aos grupos de jovens líderes.

Formatura dos jovens líderes acemistas

O curso de formação de liderança juvenil da ACM, com atividades desde o primeiro semestre do ano de 2004, encerrou suas atividades no dia 26 de novembro de 2004 com a formatura dos jovens [como] líderes. Este evento ocorreu na Câmara Municipal de Porto Alegre, e contou com a presença de inúmeros integrantes da ACM, entre eles, o

presidente, o vice-presidente, coordenadores, secretários, diretores [inclusive um dos diretores era vereador do município de Porto Alegre], pais, colaboradores, chefes de comissão e de departamentos, entre outros.

Os jovens estavam na platéia agrupados pelas suas unidades, e aguardavam serem chamados no palco do plenário para serem nomeados como líderes. Nas mesas onde normalmente ficam os vereadores para as votações da Câmara estavam os convidados, entre eles eu, que me sentia um pouco desconfortável pela posição por mim ocupada naquele contexto. No palco, atrás da mesa, estavam as pessoas que ocupavam cargos de relevância na ACM-POA, entre os quais o coordenador dos grupos de jovens que comandou a sessão de formatura.

Nesta sessão solene houve a execução do hino nacional, do hino Rio-Grandense, e oratórias do presidente, do vice-presidente, de coordenadores, de chefes de departamentos e outros integrantes da ACM. Havia, no total, cerca de 60 jovens líderes a serem formados, oriundos de distintas unidades da ACM, entre elas, as unidades dos bairros Restinga e Passo D'Areia. Houve, neste encontro, diferentes falas e homenagens, assim como práticas voltadas para os jovens e a liderança acemista, as quais exploro nos capítulos seguintes dessa dissertação. Por ora enfatizo o caráter solene da formatura, a institucionalização das ações realizadas durante todo o ano nos grupos de liderança e que foram, nesta formatura, trazidas como elementos a serem enaltecidos no que se refere à justificativa dos jovens para serem formados como líderes.

Encontro de reciclagem e capacitação dos professores de Educação Física

O “Encontro de reciclagem e capacitação dos professores de Educação Física” ocorreu nos dias 26 e 28 de outubro de 2004 na sede da ACM centro em Porto Alegre. Este encontro foi destinado a capacitar os professores de Educação Física que trabalham na instituição através de uma revisão e difusão dos princípios acemistas que regem as ações da ACM e que, por conseguinte, devem reger as ações de todos os profissionais que lá trabalham. A importância deste curso no que se refere à composição do material empírico para esta dissertação está atrelada a uma série de colocações que vão no sentido de afirmar que este encontro de capacitação serve para a formação de futuras lideranças na ACM, visto que os profissionais que participaram dos processos de renovação e reciclagem

de conhecimentos neste curso trabalham diretamente com potenciais líderes e voluntários acemistas.

A importância da Educação Física e do esporte na formação dos jovens participantes dos grupos de liderança juvenil está imbricada com as funções que estas práticas exercem [e exerceram] na instituição, entre elas, a de desenvolvimentos dos princípios acemistas; o recrutamento de jovens; a transformação dos sujeitos; a seleção dos critérios a serem estabelecidos em cada grupo sobre o que deve ser um líder; entre outros. Do mesmo modo que os encontros antes discutidos, não cabe neste momento explorar as atribuições, usos, articulações e produções que ocorreram neste encontro entre os usos do esporte e da Educação Física e a formação dos jovens líderes. Entretanto, ao trazê-los para esta discussão, busco destacar que em tal encontro, mesmo que não tenha sido diretamente direcionado aos jovens líderes [ainda que tivesse a participação de dois jovens dos grupos de liderança num dos encontros], foram desenvolvidos conteúdos e práticas acerca das funções do esporte e da Educação Física na produção dos jovens participantes dos grupos de liderança juvenil. Desse modo, a importância dos profissionais, assim como, das práticas a serem desenvolvidas por eles na instituição com os jovens, as quais foram discutidas neste encontro, faz com que ele seja produtivamente incorporado no material de pesquisa, pois o entendo como uma prática cultural que se enreda nas ações de produção dos jovens participantes dos grupos de liderança juvenil.

A partir dos encontros aludidos nesta seção, ora realizados nas unidades acemistas dos bairros Restinga e Passo D'Areia, ora realizados em outros espaços, construí meus registros e diários de campo desde aquilo que pude observar, sentir, inferir e participar. Passo a explorar, a seguir, os sujeitos para os quais as práticas de formação de liderança juvenil estavam direcionadas, ou seja, os jovens participantes dos grupos de liderança juvenil das duas unidades acemistas antes referidas, e isso desde uma outra ferramenta metodológica utilizada nessa investigação, qual seja, as entrevistas.

Entrevistas: Produção de Material e de Saberes Sobre os Sujeitos da Investigação

Na complementação de ferramentas metodológicas para a produção de material empírico para esta investigação, realizei duas entrevistas com os jovens. As entrevistas podem ser entendidas como instrumentos que se articulam às observações por mim realizadas nos grupos de jovens líderes, tornando-se elementos que potencializam os

modos de olhar e de compreender as práticas acemistas e os jovens dos grupos de liderança das ACMs dos bairros Passo D'Areia e Restinga. As entrevistas, seguindo considerações de Zago (2003), possuem uma relação inseparável com as observações realizadas no trabalho de campo, visto que se encontram apoiadas em “recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção” do material empírico, compondo, dessa forma, em conjunto com as observações, metodologias de construção de dados que são complementares (ZAGO, 2003, p. 298). Na utilização das entrevistas como metodologias, Zago (2003) argumenta que as classificações comumente atribuídas à elas são insuficientes [estruturada, semi-estruturada, aberta], pois este instrumento de produção de material empírico não poderia ser entendido como uma receita a ser aplicada em toda e qualquer situação indiscriminadamente. Para essa autora, a entrevista não é uma técnica que deva ser usada mecanicamente e tampouco transposta para situações de pesquisa, mas sim, que cada pesquisador deveria conduzir a entrevista de acordo com suas possibilidades de investigação e com as problematizações elaboradas, a fim de que esse instrumento seja utilizado de maneira singular em cada caso específico.

Além das singularidades e especificidades da aplicação da entrevista apontada pela referida autora, o que de certo modo é comungado por diversos autores (ZAGO, 2003; DUARTE, 2002; SILVEIRA, 2002; BOGDAN e BIKLEN, 1994), cabe registrar que tal metodologia de pesquisa possui diferentes ênfases nas pesquisas em Ciências Humanas, as quais variam de acordo com os pressupostos teóricos que regem a utilização de tal recurso metodológico.

Ancorada na virada lingüística, a entrevista não serve para buscar os dados de forma mais clara e exata naqueles que são entrevistados; não serve como um espelho que possa refletir os verdadeiros sentidos dos sujeitos sobre este ou aquele aspecto; tampouco serve como uma mediadora da verdade dos sujeitos (SILVEIRA, 2002). A partir do entendimento de que é na linguagem que produzimos os sentidos que atribuímos aos eventos, às materialidades e a nós mesmos no mundo [e aqui inclusive ao mundo], a entrevista é entendida como produtora e não reveladora de sentidos, e isso no momento mesmo da interação entre o entrevistador [ou entrevistadores] e o(s) entrevistado(s), e desde aqueles contextos, marcas e posições nas quais aqueles que participam da entrevista podem ocupar num determinado momento. Desse modo, tanto o contexto no qual se realizaram as entrevistas como as posições dos sujeitos e a rede de relações que são estabelecidas entre uns e outros passam a ter uma dimensão tão importante quanto às próprias falas dos entrevistados e dos entrevistadores, visto que é nesse contexto de negociação e de relações que são produzidas aquilo que ora fica gravado no gravador.

Portanto, além de buscar analisar somente as falas brutas e descontextualizadas dos sujeitos participantes das entrevistas, é preciso estar atento aos modos como tais entrevistas puderam ser produzidas. E aqui novamente produzidas quando as coloco no papel. Será que já seriam outras quando de tuas leituras, caro leitor?

Frente a essas considerações sobre a importância do contexto, dos sujeitos e dos modos pelos quais as entrevistas são realizadas, assim como, a partir do entendimento de que cada entrevista é uma intervenção e produção singular, construída no momento mesmo de sua realização a partir de temas e tópicos previamente definidos, porém flexíveis, passo a apresentar e discutir os modos pelos quais realizei as entrevistas nesta investigação.

Nos encontros em que participei, de acordo com a programação institucional de atividades para cada grupo juvenil, eu apenas observava e registrava no diário de campo aquilo que eu podia captar naquele momento. Em outros encontros me foram cedidos espaços para que eu realizasse perguntas, a partir das quais eu conversava com os participantes introduzindo comentários acerca dos assuntos que tinham sido propostos pelo coordenador dos grupos naqueles momentos. As entrevistas realizadas se assemelhavam muito com conversas entre aqueles que estavam presentes, visto que, embora eu tivesse alguns tópicos e temas elencados, os diálogos não tinham uma direção única a ser seguida, isso porque quem iniciava as discussões era o coordenador dos grupos juvenis.

Esta ambigüidade experimentada por mim naquele contexto, qual seja, da conversa realizada nos grupos de jovens situar-se ‘entre-lugares’, ou seja, entre uma conversa e uma entrevista, é também referido por Silveira (2002, p. 131) quando comenta sua experiência de realizar entrevistas com professoras do Ensino Fundamental e viver uma situação próxima “a uma conversa casual, mas que, ao contrário dessa, está previamente marcada por algum objetivo” e, no meu caso, o objetivo de construir junto dos participantes informações pessoais sobre eles e sobre as práticas acemistas em seus cotidianos.

Bogdan e Biklen (1994) comentam que quando as entrevistas ocorrem em estudos em que há observações por parte do pesquisador sobre os grupos entrevistados, havendo, dessa forma, algum envolvimento do pesquisador junto dos grupos, as entrevistas tendem a tornarem-se próximas de conversas entre amigos, o que, de certo modo, ocorreu nos grupos de jovens que participei, pois, como relatei anteriormente, as entrevistas ocorriam conforme a programação institucional e de acordo com algum tempo que fosse destinado para isso ao final de cada reunião com os grupos juvenis. As entrevistas realizadas para esta pesquisa se assemelham mais como uma continuidade do que estava sendo discutido

na reunião do que com a preparação e execução de uma entrevista tradicional, previamente elaborada e definida. No entanto, saliento que eu tinha, como pesquisador, temas e tópicos a investigar, entretanto, do modo como foi conduzido o processo de investigação, de acordo com a programação institucional direcionada aos jovens, eu tinha que estar preparado e disposto a aproveitar o espaço e tempo que pudesse ser destinado a conversas com os jovens sobre os aspectos que me eram pertinentes naquele momento.

A partir dessas condições de realização foram incorporadas no material empírico dessa investigação duas entrevistas que realizei junto aos jovens.

A primeira entrevista, realizada no dia 6 de setembro de 2004, foi a primeira vez que pude, no final de uma reunião com os grupos de liderança juvenil, realizar algumas perguntas aos jovens. E isso ocorreu em ambos os grupos, tanto o grupo de jovens da ACM do bairro Passo D'Areia como do bairro Restinga. A partir de algumas questões e de um roteiro de perguntas fechadas que eu havia previsto procurei saber: nome; idade; há quanto tempo se conhecem e freqüentam o grupo de jovens, e como se organizaram para participar de tal grupo. O roteiro de entrevista era composto pelas seguintes questões, as quais fiz para todos os jovens: Nome? Idade? Há quanto tempo se conhecem? Como foram participar dos grupos de líderes?

Trago, neste momento, algumas informações sobre os jovens a fim de explorar que informações a utilização da entrevista como metodologia proporcionou produzir.

Sobre os jovens da ACM do bairro Passo D'Areia, as informações são as seguintes:

A média de jovens que participaram das reuniões no segundo semestre de 2004, é de treze (13) jovens. A faixa etária varia entre doze (12) e quinze (15) anos. Todos são alunos da escola da ACM do Passo D'Areia e foram participar dos grupos de jovens por estarem de acordo com um perfil de sujeitos almejado pela instituição. Aqueles que estão desde o início do curso de líderes desta unidade, ou seja, há três anos, pois o curso de líderes iniciou em 2001 na ACM Passo D'Areia, foram indicados pelos professores e diretores da escola, conforme relato de Vinícius²⁷:

Vinícius - Nós fomos indicados pela direção. A direção escolheu uns oito ou nove que se destacavam como líderes nas turmas, e aí a gente fez o curso eu, o Ezequiel, o Ricardo, o Rodolfo, e aí a partir disso a gente se reunia,

²⁷ Como o nome real do indivíduo não importa neste trabalho, tanto como o lugar que ocupa ao dizer, o que disse, em que condições, com que efeitos e para quem, usarei pseudônimos para identificar cada um dos jovens que forem citados durante as transcrições de falas e citações de comentários realizados por eles. Portanto, os nomes dos excertos das falas citadas não correspondem aos verdadeiros nomes dos sujeitos de pesquisa. Os números destacados entre parenteses correspondem às idades dos jovens e serão citados somente quando eu relacionar os nomes de todos os integrantes do grupo de cada unidade.

foi mais eu e o Ezequiel que selecionamos os que foram pro segundo curso junto com a direção, no terceiro curso já foi....

Ezequiel - *Quem quisesse, que estivesse dentro de um padrão.*

Vinícius - *É assim ó, líder de turma, líder da comissão presidencial do Grêmio, são convidados a fazer e mais aqueles que se destacam.*

Então interrompo e faço uma pergunta:

Pesquisador - *O Ezequiel falou dentro de um padrão de líder, o que isso quer dizer?*

Após os comentários de Ezequiel e Vinícius sobre um padrão de líder almejado pela ACM busquei, através de uma pergunta, tencionar a conversa acerca dos elementos enaltecidos nos jovens para que sejam convidados a participarem dos grupos de liderança. Tal desencadeamento do diálogo se apóia naquilo que Zago (2003, p. 306) descreve como solicitação de informações complementares, a partir de retomada de fatos, de falas e “expressões que possibilitem a continuidade do discurso”, ou ainda, com a intenção de fazer esclarecimentos sobre contradições. Nesse caso, a retomada da fala de Ezequiel se inscreve na importância que o padrão de líder possui nessa pesquisa, visto que é a partir desse padrão que muitos jovens são convidados a participarem dos grupos de liderança juvenil da ACM, e ainda, é esse padrão que as práticas lá desenvolvidas buscam formar nos jovens participantes.

O excerto da entrevista apresentada acima segue explorando elementos que são valorizados e destacados nos jovens para que sejam convidados a participarem dos grupos de liderança juvenil, fato este que não ocorre isoladamente nesta unidade acemista, mas que permeia o que se espera produzir e desenvolver nos jovens líderes na ACM. No entanto, não cabe neste momento realizar essa discussão, visto que no capítulo seguinte estarei explorando justamente os elementos que compõe uma possível representação de jovem líder acemista.

Os nomes e as idades, respectivamente entre parênteses, destes jovens integrantes da unidade acemista recém referida são os seguintes: Rodolfo (12); João (14); Ezequiel (14); Evandro (12); Vinícius (14); Paulo (13); Otávio (15); Luciana (14); Jorge (14); Leandro (13); Ricardo (14); Emanuele (13); Julia (14).

Passo, agora, a apresentar alguns elementos informativos sobre os jovens da unidade acemista do bairro Restinga.

A média de jovens que participaram das reuniões dos grupos de liderança juvenil na unidade acemista do bairro Restinga no segundo semestre de 2004 é de dezesseis (16) jovens. A faixa etária varia entre doze (12) e catorze (14) anos. Todos participam de alguma atividade oferecida pela ACM [como esportes, teatro, capoeira, danças, lutas,

recreação, entre outras], sendo que a maioria dos jovens mora no próprio bairro Restinga. Estes jovens são selecionados e convidados a participarem do grupo de líderes, de modo semelhante aos jovens da unidade antes referida, a partir das atividades que participam no dia-a-dia, conforme o interesse de cada um e o perfil estabelecido pela instituição, conforme relato do coordenador dos grupos juvenis. É o segundo ano em que os jovens participam do curso de líderes juntos, visto que em 2004 a unidade estaria completando três anos de existência e estes jovens, em sua grande maioria, estão desde o início do curso.

A maioria dos jovens frequenta a mesma escola, praças e muitas vezes as casas um do outros, estendendo o seu convívio para além dos muros da ACM, mesmo que passem boa parte do tempo juntos na instituição realizando atividades.

Os nomes e as idades, respectivamente entre parênteses, destes jovens integrantes da unidade acemista recém referida são os seguintes: Liliane (12); Roberto (14); Cassia (14); Monique (13); Tânia (12); Kátia (14); Viviane (13); Jonas (13); Diego (13); Daniela (13); Tiago (14); Wolmar (14); Maria (13); Helena (12); Patrícia (13); Luciana (13).

A segunda entrevista, que seria re-elaborada a partir da primeira conforme o andamento da pesquisa, foi realizada desde uma atividade programada pela instituição, ou seja, a partir de uma proposta de atividade de reflexão e questionamento por parte do coordenador para os grupos de jovens sobre um encontro realizado na ACM. Nesta reunião, então, procurei colocar em movimento algumas tensões que diziam respeito a aspectos referentes às práticas acemistas nas vidas dos jovens e em suas práticas cotidianas, do seu dia-a-dia.

Na reunião tradicional da segunda-feira que sucedeu o “Encontro RS”, no dia 27 de outubro de 2004, quando me encontrei com o coordenador dos grupos de liderança juvenil para irmos às unidades da ACM, ele comentou que iria conversar com os jovens sobre o encontro realizado no final de semana anterior. Fui para a reunião com o objetivo de tencionar com os jovens assuntos que me pareciam mais pertinentes sobre as práticas de formação de liderança juvenil realizadas no “Encontro RS”, assim como, de que modo eles percebiam essas atividades e o que poderiam comentar sobre elas. Este momento de discussão com os jovens, que seria proposto pelo coordenador, me pareceu propício para realizar a segunda entrevista com os sujeitos da investigação, visto que o que estava programado pelo coordenador era justamente pensar o encontro realizado para a formação de liderança juvenil, encontro esse em que distintas unidades acemistas, entre elas as unidades dos bairros Passo D’Areia e Restinga, estiveram presentes.

Desse modo, como veremos a seguir, além de explorar as práticas realizadas no “Encontro RS” e alguns dos efeitos que tais práticas produziam nos jovens, segundo os próprios comentários deles, tal discussão possibilitou explorar elementos do cotidiano desses sujeitos e assim conhecer um pouco mais sobre eles, não somente informações e dados que digam respeito a idade, nome entre outros; mas principalmente sobre aquilo que fazem quando não estão na ACM, ou seja, permitiu explorar alguns elementos de suas culturas. Gostaria de ressaltar que não é o foco deste capítulo discutir esses apontamentos, visto que farei isso no capítulo seguinte, mas sim, apresentar-lhes o modo pelo qual ocorreu tal entrevista e o que a partir dela foi possível produzir.

Nesse dia estavam presentes no grupo de liderança juvenil da ACM Passo D’Areia nove (9) jovens, sendo que sete (7) haviam participado do “Encontro RS”. No total éramos onze (11), contando comigo e com o coordenador. *Enquanto sentávamos em círculo testei e pus o gravador no meio da roda, num banco, para que captasse as falas de todos. Houve curiosidade por parte dos jovens, que perguntaram se eu iria gravar a reunião e o que faria com isso depois* (Diário de Campo, 27/09/2004). Expliquei-lhes novamente a pesquisa e a função do gravador como um equipamento auxiliar para captar com mais precisão aquilo que eles falavam. Zago (2003) destaca algumas vantagens da utilização do gravador em entrevistas, como por exemplo, proporcionar uma maior liberdade para o pesquisador conduzir a entrevista e elaborar perguntas e, também, ter acesso a um material que possa ser escutado quantas vezes forem necessárias, auxiliando, assim, o exame dos conteúdos das falas. Cabe ressaltar que frente à perspectiva que assumo para o uso de entrevistas, que não apenas as falas dos entrevistados, mas também o contexto e as relações estabelecidas entre os participantes são de grande importância na construção do material empírico que das entrevistas decorrem. Assim, o gravador tem uma função muito importante no que diz respeito às falas, os silenciamentos e os tons das vozes que ocorreram nas entrevistas, mas que tais elementos devem ser articulados e complementados com registros de diários de campo daquele que presenciou e relatou tais momentos.

Depois de explicar a função e a utilização do gravador para os jovens, sentamos em círculo e o coordenador dos grupos começou a discussão fazendo uma pergunta acerca do que eles acharam do “Encontro RS”. A conversa parecia tomar rumos que não dependiam apenas de minhas intenções, visto que era o coordenador dos grupos de jovens que assumiu a condução inicial da discussão. E eu, que de início gostaria de explorar as práticas acemistas realizadas no “Encontro RS”, comecei a me deter, durante a conversa, a problematizar de que modo às práticas acemistas poderiam estar sendo vivenciadas por eles para além dos muros da ACM. Talvez esses desvios e re-direcionamentos de tópicos se

devam ao fato que as intenções de pesquisa decorrem do próprio processo investigativo, a partir das necessidades oriundas da problemática do estudo e das questões que somos levados a fazer e buscar responder durante o processo de investigação, ou ainda, como enfatiza Zago (2003), a partir do fato de que o rumo da pesquisa tem relação com as produções que a própria pesquisa proporciona.

Após um breve comentário geral das impressões dos jovens acerca do encontro, o coordenador pediu que cada um escolhesse uma das atividades realizadas e comentasse sobre ela. A atividade mais destacada pelos jovens da unidade da ACM do bairro Passo D'Areia foi a das 'cinco cidades', já por mim referida nesse capítulo. Enquanto os jovens iam comentando suas impressões acerca dessa atividade, eu e o coordenador fazíamos questões que abriam a discussão para outros rumos, como foi o caso, por exemplo, quando o jovem Ricardo comentou o motivo pelo qual escolheu a atividade das cinco cidades para comentar em grupo:

Ricardo - *Foi a que mais marcou, que mais ensinou, foi prática e foi direta. Deu pra aprender bem.*

A partir da fala de Ricardo fiz outra questão, e apresento a seqüência de falas que daí resultaram:

Pesquisador - *Então é uma atividade que ensina. Que teve um monte de temas. Como isso que vocês vivenciaram lá pode ajudar vocês no dia-a-dia? Como pode ajudar na escola, na família, na vida? Como vocês trazem isso pro cotidiano, se é que trazem?*

Ricardo - *Na vida real a gente pode escolher o que quer, mas lá no jogo tudo era decidido na sorte, no jogo de dados.*

Então o coordenador interveio e perguntou:

Coordenador - *Até que ponto tu podes escolher?*

Um outro jovem respondeu antecipadamente:

Evandro - *Nem sempre.*

O jovem anteriormente perguntado acrescenta:

Ricardo - *Quando der pra escolher escolhe o certo.*

E um outro jovem continua a discussão:

Otávio - *O caminho certo pra ti pode ser o caminho errado pra mim.*

Acrescentei outra questão:

Pesquisador - *E como saber qual é?*

Ricardo - *Escolhe de acordo com teus valores, teus princípios.*

Evandro - *Mas os caminhos e os valores não são os mesmos.*

Vinicius - *É! O que é certo pra ti pode não ser pra mim.*

A partir desse momento seguiram-se algumas contribuições dos jovens a respeito das práticas que realizam em seus cotidianos. Desse modo conduzimos a entrevista com estes jovens. Com aberturas de temas e assuntos direcionamos a conversa para as práticas

acemistas realizadas nos grupos e suas relações com as vidas dos jovens quando estes não estão na ACM. No entanto, enfatizo novamente, não pretendo explorar esses aspectos nesse capítulo, visto que tenho a intenção de apresentar-lhes apenas o modo como utilizei as entrevistas para a produção de material empírico e que elementos tal metodologia proporcionou explorar. A discussão acerca das práticas relatadas pelos jovens que compõem os grupos de liderança juvenil sobre seus cotidianos, assim como, os modos pelos quais estes jovens buscam incorporar os ensinamentos da ACM em suas vidas, serão problematizadas no capítulo seguinte dessa dissertação.

A entrevista sobre o “Encontro RS” também ocorreu com os jovens do grupo de líderes da unidade acemista do bairro Restinga. De modo semelhante ao que ocorreu com os jovens do Passo D’Areia, a entrevista com estes jovens possibilitou explorar as práticas que realizam quando não estão na ACM, de modo a saber um pouco também sobre seus cotidianos. Nesse grupo havia treze (13) jovens, e todos haviam participado do “Encontro RS”.

Do mesmo modo como ocorreu no grupo de jovens da ACM Passo D’Areia, o coordenador começou perguntando sobre as impressões do “Encontro RS”, o que os jovens tinham achado do encontro. A seguir,

após uma rodada de relatos dos jovens acerca de suas opiniões sobre o encontro, o coordenador pediu para que escolhessem uma atividade, a que mais marcou, e que comentassem sobre ela. A maioria dos jovens escolheu as atividades de recreação que ocorreram no último dia do “Encontro RS”, no domingo pela manhã, isto porque, segundo Helena, ‘são atividades que ajudam a gente a trabalhar aqui no projeto’ (Diário de campo, 27/09/2004).

Os jovens da unidade acemista do bairro Restinga auxiliam durante a semana, e até mesmo nos finais de semana, professores da ACM na realização de oficinas e atividades para a comunidade. Podemos evidenciar isso na seqüência de falas que ocorreram após o comentário da jovem Helena, destacado no excerto de diário de campo acima transcrito:

Helena - *Eu e a Monique ajudamos os professores no projeto e a gente mostrou para eles como se faz a atividade do jacaré [atividade de recreação realizada no “Encontro RS”]*

Pesquisador - *Ah! então as atividades de recreação ajudam vocês a trabalhar aqui no projeto.*

Coordenador - *Quem de vocês já fez atividades recreativas para crianças aqui?*

Helena - *Nós duas já, eu e a Monique.*

Daniela - *Nós também! é que teve uma época que a professora tava escolhendo um de nós dos grande pra ir com eles dar aula por um dia.*

A partir desse ponto, passei a tencionar as práticas que eles realizam quando não estão na instituição, e entre tantos comentários, destaco os seguintes, a fim de tencionar alguns modos de condução das entrevistas:

Daniela - *A gente tem um grupo de handebol, mas eu antes fazia dança.*

Daniela olha para Patrícia que baixa a cabeça:

Helena - *Eu fazia artesanato.*

Intervenho e pergunto:

Pesquisador - *Tu também Patrícia faz dança?*

Patrícia - *Fazia.*

Pesquisador - *E agora, tá fazendo o quê?*

Patrícia - *Em casa, cuidando do meu irmão.*

É interessante novamente destacar, frente a este excerto extraído da entrevista realizada com os jovens da unidade acemista do bairro Restinga, a importância não somente das falas em si, mas do contexto em que elas são geradas, assim como, os gestos e expressões daqueles que as enunciam, tal como o gesto de Daniela para Patrícia [de baixar a cabeça] quando comentou sobre o fato de que fazia dança. Neste momento, deixei a conversa continuar na fala de Helena, no entanto, quando houve um curto espaço de silenciamento, retomei com Patrícia a questão da dança, motivo pelo qual Daniela lhe olhou, e ela, por sua vez, baixou a cabeça. Silveira (2002), ao comentar alguns elementos das entrevistas discutidos por Alasuutari (1995, *apud*, SILVEIRA, 2002), discute a importância de nos atermos não somente às falas dos entrevistados, mas também a situação de interação que se desenrola durante a entrevista, explorando as distintas posições e relações que são estabelecidas no momento mesmo da discussão.

A partir das atividades de recreação antes destacadas pelos jovens, foi que ocorreu o desenvolvimento da discussão até chegarmos a conversar sobre alguns elementos do cotidiano deles, explorando como as atividades de recreação são vivenciadas por eles fora da ACM. A conversa segue, a partir da última fala da Patrícia por mim apresentada e que desencadeou uma série de diálogos sobre questões familiares, na direção de explorar outras práticas dos jovens no cotidiano, desde a escola, as praças, a turma de amigos, os finais de semana, as festas e outras atividades por eles realizadas fora da ACM.

Foi desse modo que realizei, junto aos jovens das unidades acemistas dos bairros Passo D'Areia e Restinga e do coordenador desses grupos de jovens a segunda entrevista, que tem menos proximidade de uma entrevista formal do que uma discussão realizada a partir de temas e tópicos elencados durante o processo de construção da pesquisa e do objeto de estudo, tal como já comentei nesse capítulo.

Após, então, uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa e dos usos das entrevistas como ferramentas metodológicas, discuto, a seguir, outros elementos de constituição do material empírico desse estudo, a saber, os documentos utilizados pela instituição que embasam e sustentam suas práticas e atividades.

Alguns Artefatos Culturais da ACM: Documentos para Conhecer, Produzir e Renovar as Práticas Acemistas

Minha intenção ao reunir e me apoiar em alguns documentos utilizados pela ACM, deve-se ao fato de que eles são utilizados como referência para a veiculação de informações sobre a instituição nas reuniões dos grupos de liderança juvenil e como base para as ações a serem realizadas nas práticas de formação de liderança em jovens. Os documentos que problematizo atuam nos processos de atribuição de sentidos sobre a ACM naquele contexto acemista, ou seja, os documentos que são utilizados nos grupos de jovens e que narram a história da ACM e os principais elementos que constituem a instituição, embasando as ações a serem realizadas nos grupos de liderança juvenil, funcionam como artefatos culturais da ACM. O termo artefatos culturais compreende as produções culturais [textos, registros, imagens, revistas, documentos, páginas da internet, músicas, álbuns, entre outros] como objetos imersos em culturas específicas, os quais atuam como significantes e significadores de conjuntos de saberes e possibilidades de pertencer a um registro maior de sentido que permite, por sua vez, que tais artefatos signifiquem de uma determinada maneira. Os artefatos culturais são o “resultado de um processo de construção social” e constituem um “campo de lutas em torno da significação”, lutas estas que envolvem relações de estabelecimentos de significados (SILVA, 1999b, p. 134).

Entre os documentos consultados e utilizados pela instituição nas práticas de formação de liderança juvenil no período em que estive realizando este estudo, elenco os seguintes: Sites da ACM de Porto Alegre e da ACM internacional na Internet (ACM, 2005a; 2005b); Revista comemorativa dos 90 anos da ACM Porto Alegre (ACM, 1991); Álbum do Centenário 1901 - 2001 da Associação Cristã de Moços de Porto Alegre (ACM, 2001); Apostila de estudo sobre Liderança no século XXI (ACM, 2004a); Folder de divulgação e convite do “Encontro RS” de Líderes (ACM, 2004b); Apostila sobre a Fundamentação do Serviço Voluntário Acemista (ACM, 1999); Guia para colaboradores y dirigentes de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACM, 1997).

Ao entender os documentos e registros como artefatos culturais implicados com os efeitos de descrever, nomear e indicar modos de compreender as coisas e a si mesmo na cultura, atuando, dessa forma, na constituição de sujeitos, poderíamos pensar que estes objetos tornam-se possíveis e até mesmo necessários de serem investigados. Discutir tais elementos como artefatos culturais implica pensá-los em suas relações na rede de produção cultural a que estão vinculados, visto que tais artefatos “não interessam por si mesmos, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais” a que estão vinculados (TRINDADE, 2004, p. 36).

Enfatizo que as informações que constam nesses documentos não dizem respeito às verdades sobre a instituição, mas sim, sobre àquilo que é dito sobre a instituição, como o conhecimento sobre a ACM é veiculado, em suma, como são produzidos saberes acerca do local em que realizei a pesquisa. Dessa forma, algumas questões podem guiar a discussão que segue, tais como de que modo, por quem e em que circunstâncias os documentos que aqui chamo de artefatos culturais são utilizados no desenvolvimento de atividades com os grupos de liderança juvenil das unidades acemistas dos bairros Passo D’Areia e da Restinga? Na esteira dessas questões, cabe, então, discutir os documentos utilizados nos cursos de liderança juvenil para entender de que modo e em que práticas estes são utilizados para ensinar que sentidos e significados sobre a instituição aos jovens, a fim de potencializar as análises a serem realizadas nos capítulos seguintes.

A ACM na internet

Os *sites* da instituição, disponíveis na internet, são utilizados como referência quando da apresentação da história e de informações gerais sobre a ACM para os jovens do curso de liderança juvenil em diferentes lugares e momentos dos encontros de líderes. Num desses encontros, o “Encontro RS”, o secretário-geral da ACM de Porto Alegre proferiu uma palestra sobre a história e as funções da instituição. Para isso, buscou informações, entre outros documentos, no *site* da ACM de Porto Alegre e no *site* da ACM internacional, e comentou que além de tais informações constarem nos documentos oficiais da instituição, também constam nos *sites* da ACM na internet, sendo essas fontes legítimas de informações sobre a instituição.

Já no “Encontro RS” realizado no ano de 2005, na ausência do secretário-geral que proferiu a palestra sobre a história da instituição e suas funções no encontro realizado no

ano de 2004, o coordenador dos grupos de jovens organizou, junto com dois jovens mais antigos dos grupos de líderes e a partir das informações disponíveis no *site* da ACM Porto Alegre, uma oficina que tinha a intenção de explicar a história e os principais elementos que regem as ações da ACM para os participantes do encontro. Assim, foi entregue um pequeno material de cinco páginas para os jovens nas oficinas, todas as informações foram retiradas dos *sites* da ACM na Internet. No desenvolvimento das atividades, os jovens que estavam coordenando a oficina

fizeram um círculo com os jovens que estavam iniciando o curso, e explicaram ponto por ponto a história, as funções e outros elementos que constituem e sustentam a ACM. No final da atividade, fizeram um jogo de perguntas e respostas, a fim de frisar os elementos que consideravam indispensáveis para o conhecimento da instituição, como, por exemplo, a Base de Paris; o ano e o país de fundação da ACM; o nome do fundador; algumas questões relacionadas a vinda da ACM para o Brasil e etc (Diário de Campo, 17 de setembro de 2005)²⁸.

Os *sites* da instituição ACM disponíveis na internet sustentam muitas atividades com os jovens do curso de liderança juvenil, principalmente no que concerne as informações referentes à história da instituição e suas funções, assim como, informações gerais sobre a ACM de Porto Alegre. Não cabe neste momento problematizar e analisar as informações que são postas em circulação na formação do jovem líder acemista, visto que será desenvolvido nos capítulos seguintes. O que é pertinente é demonstrar que tais artefatos constituem uma das fontes de legitimação, sustentação e de conhecimento dos saberes acerca da instituição ACM, constituindo-se, dessa forma, como documentos que ensinam coisas sobre a instituição e sobre os sujeitos que nela participam.

Revista comemorativa dos 90 anos da ACM Porto Alegre e Álbum do Centenário 1901 - 2001 da Associação Cristã de Moços de Porto Alegre

Ambos materiais acima relacionados, a saber, a “Revista comemorativa dos 90 anos da ACM Porto Alegre” (ACM, 1991), e o “Álbum do Centenário 1901 - 2001 da Associação

²⁸ Ressalto que este é um dos encontros em que estive presente no ano de 2005 junto dos grupos de liderança juvenil da ACM. Minha participação neste encontro se deve a um convite realizado pelo coordenador dos grupos de jovens para que eu o ajudasse nas atividades que lá ocorreriam. Não estarei usando esses registros para analisar os jovens das unidades dos bairros Restinga e Passo D’Areia, mas sim, para problematizar o modo pelo qual os documentos que aqui discuto são utilizados pela instituição no que se refere a sustentação e orientação das atividades e dos saberes sobre a ACM.

Cristã de Moços de Porto Alegre” (ACM, 2001), são, como o próprio nome se refere, materiais comemorativos da ACM de Porto Alegre. A ACM foi institucionalizada na cidade de Porto Alegre, em 23 de novembro de 1901, *na sala de cultos da Igreja Episcopal Brasileira, na casa nº 50 da Rua dos Andradas* (ACM, 1999, p. 8). Assim, após 90 anos de sua fundação foi instituída a primeira revista comemorativa e, após 100 anos de fundação, foi instituído o “Álbum do Centenário”. Os dois documentos narram a história da ACM de forma detalhada, desde sua fundação no ano de 1844 até os dias atuais na cidade de Porto Alegre. Estes documentos são incorporados nas reuniões e palestras sobre a história e as funções da ACM, tais como os *sites* antes por mim destacados. No entanto, estes documentos são utilizados quando da discussão e apresentação de pontos mais específicos a serem discutidos com os jovens, como, por exemplo, *as contribuições da ACM no mundo e no Brasil; institucionalização dos símbolos e grafias; Declarações internacionais acemistas; registros fotográficos históricos da instituição no Brasil e em Porto Alegre; entre outros* (Diário de Campo, 24 de setembro de 2004).

De modo semelhante aos *sites* da ACM, estes documentos ensinam conteúdos sobre a instituição, suas especificidades históricas e suas funções nas sociedades, ilustrando com fotografias e referindo-se a personagens que fizeram a história da ACM. Tais documentos comemorativos atuam na produção e circulação de sentidos no que se refere àquilo que é a ACM e seus princípios, assim como, que tipo de sujeitos construíram a instituição. Dessa forma, ao serem utilizados em reuniões e palestras com os jovens líderes para tratar e ensinar sobre a ACM, tais documentos constituem significados acerca daquilo que é esperado sobre os jovens que ali participam, por isso são incorporados como artefatos que atuam como práticas de significação no interior de uma cultura acemista.

Apostila de estudo sobre “Liderança no século XXI”

Esta apostila foi distribuída pela primeira vez para os grupos de jovens num dos primeiros encontros em que participei, no final do mês de agosto de 2004. Entretanto, tal apostila não foi utilizada apenas no referido encontro, mas fundamentou boa parte das reuniões quando o tema a ser discutido com os jovens era a ‘Liderança’, tratando-se, portanto, exclusivamente desse assunto. Neste documento constam os seguintes elementos:

O que é liderança; o que é um líder; focos do líder; estilos e características de liderança; estudo científico sobre estilos de liderança; tipos de liderança; técnicas utilizadas pelo líder; as 10 bem aventuranças de um líder; princípios de liderança; princípios do líder mediocre; características da liderança no século XXI; e os sete aspectos fundamentais dos líderes (ACM, 2004a).

Este documento é parte dos “Projetos Previstos” para a “Fundamentação do Serviço Voluntário Acemista” (ACM, 1999) na ACM. Em tal fundamentação, prevê-se que sejam realizados estudos que possibilitem a formação da liderança acemista para os diversos segmentos de público, entre eles, os jovens. Entre os tópicos a serem abordados no desenvolvimento de lideranças consta i) o tipo de lideranças e ii) as características das ações de liderança no serviço voluntário, aspectos esses desenvolvidos na apostila “Liderança no século XXI” (2004b), que aqui apresento.

A primeira vez que os grupos de jovens tiveram contato com este material, ele foi lido na íntegra, parte por parte, sendo discutido todos os aspectos que o documento abordava. No entanto, não cabe aqui explorar nem o conteúdo da apostila de liderança e tampouco as práticas através das quais este conteúdo era desenvolvido, mas sim, se faz necessário discutir os usos deste documento, a fim de pensá-lo como um artefato cultural. Esse documento é parte do regime de sentidos que compõe o curso de liderança juvenil acemista em suas muitas produções, desde informações sobre o que é um líder até que tipo de ações esse líder deve ter nas situações em que exerce sua liderança, entre outras recomendações.

Folder de divulgação e convite do “Encontro RS” de líderes

O folder de divulgação do “Encontro RS” de jovens líderes, que serviu como convite aos grupos de liderança juvenil para tal evento, detalha informações acerca do encontro que se realizaria no mês de setembro de 2004. Neste documento constam, entre outras informações, as seguintes: *Do que se trata este encontro; Porque deve acontecer; Como se realizará; Propostas de Oficinas; A quem se destina; Quando vai ser; Local; Observações* (ACM, 2004b).

Para cada um desses elementos o documento destaca algumas informações, as quais acabam por constituir saberes acerca do evento e daqueles que lá iriam participar. Dessa forma, se articulado aos outros documentos, há uma composição de rede de sentidos sobre

a instituição e seus sujeitos, como por exemplo, ao informar o motivo pelo qual será realizado. Consta no folder: *com o intuito de integrar todas as unidades que participam da formação de líderes voluntários, bem como para capacitar de forma global e com um mesmo norte todas as unidades no que se refere à missão da ACM* (ACM, 2004b). Ou ainda, quando se refere ao motivo pelo qual tal encontro se realizará: *é de fundamental importância manter a chama da Liderança acesa entre nossas crianças e jovens [. . .] com o objetivo de somar novos agentes multiplicadores de transformação da sociedade* (ACM, 2004b). E, por fim, de que modo este objetivo será desenvolvido: *Através de oficinas de capacitação com a interação de líderes, secretários profissionais, palestrantes parceiros, que fomentarão as nossas crenças, valores e princípios acemistas* (ACM, 2004b).

Somente nesse folder de divulgação e convite percebemos informações e, nesse sentido, produção de conhecimento, acerca de qual o objetivo do encontro; que princípios, elementos e intenções sustentam tal evento; o que se busca desenvolver e que tipos de sujeitos estão convidados a participar e a se transformar a partir daquilo que embasa a instituição ACM. Desse modo, este documento ao engendrar às outras práticas que lá ocorrem, se caracteriza como um artefato cultural acemista nos aspectos que tangenciam o que aqui entendo por este termo e(m) suas funções numa cultura acemista.

Apostila sobre a “Fundamentação do Serviço Voluntário Acemista”; “Guía para colaboradores y dirigentes de la Asociación Cristiana de Jóvenes”

Estes dois documentos são utilizados pela ACM para fundamentar, orientar e dirigir as ações a serem desenvolvidas acerca do desenvolvimento tanto de lideranças como das ações do serviço voluntário na instituição. Como consta em um dos documentos, espera-se que tais orientações sirvam e sejam úteis para o movimento acemista, constituindo-se como um aporte para a instituição e suas ações (ACM, 1997).

Em ambos documentos constam informações e orientações acerca das: Metodologias de trabalho; Projetos Previstos; Operacionalização e sistematização das ações a serem desenvolvidas; Programas de capacitação e formação de voluntários e líderes - entre eles, um módulo referente às faixas etárias; Planos de curso, seminários e palestras; Formas de captação de voluntários nas unidades acemistas; entre outras competências (ACM, 1997; 1999). É a partir dessas orientações que são organizadas e desenvolvidas as ações de formação de lideranças em jovens, assim como, são nestes documentos que são descritos os passos a serem feitos para que os objetivos de formação acemista sejam contemplados.

O curso de liderança em jovens é apenas uma das vertentes nas quais a formação acemista ocorre. A fundamentação das ações de voluntariado e de liderança na ACM são propostas a partir de:

- a) Discriminação do serviço voluntário, onde se distingue tipos distintos de voluntariado na instituição;
- b) Metodologia de trabalho, onde se estabelece i) critérios a serem desenvolvidos nos grupos de formação; ii) modos de captação de sujeitos; iii) planos de curso a serem realizados para disseminação dos saberes que sustentam a instituição; e iv) avaliação dos processos de formação acemista;
- c) Projetos previstos para a formação acemista, onde se encontram os cursos específicos sobre voluntariado e liderança [como por exemplo, os grupos de liderança juvenil no qual participei na produção de material para esta pesquisa nas duas unidades acemistas já referidas];
- d) Operacionalização e sistematização das ações de formação acemista, como por exemplo, definição de políticas que definirão as formas, os meios e as finalidades das formações acemistas, e outras competências.

Estes documentos, portanto, embasam as ações a serem realizadas nas unidades da ACM no que diz respeito ao desenvolvimento e a formação dos sujeitos acemistas, nas quais o grupo de jovens líderes faz parte desse emaranhado de ações. Tais documentos compõem uma rede de processos de seleção de conteúdos, de modos de desenvolvimento de conhecimentos e de ações a serem realizadas, e intentam, na articulação com os outros documentos, produzir um tipo de sujeito específico, o jovem líder acemista.

Frente à discussão realizada neste capítulo acerca dos modos como foram construídos os materiais empíricos deste estudo, assim como, algumas das escolhas empreendidas e suas implicações, passo, no capítulo seguinte, a discutir detidamente o local e os sujeitos da pesquisa.

3. ENTRE LUGARES E PERSONAGENS: o local e os sujeitos da investigação

3.1 ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS

Os jovens e as juventudes foram um dos principais alvos de investimentos e ações que sustentaram a institucionalização da ACM. Foi através de um jovem que a *Young Men's Christian Association - YMCA* - [Associação Cristã de Moços] foi criada no ano de 1844, em Londres, na Inglaterra, durante a Revolução Industrial. Isso ocorreu quando um jovem chamado *George Williams resolveu abandonar a vida pacata de uma fazenda na cidadezinha inglesa de Ashway para trabalhar na grande Londres numa loja chamada Hitchcock and Rogers, no número 72 da Rua Curchyard* (ACM, 1991, p. 3). Esse jovem, segundo a revista de comemoração do nonagenário da Associação Cristã de Moços de Porto Alegre (ACM, 1991), morava na loja em que trabalhava dividindo quarto com outros cinco ou seis colegas, havendo na mesma loja outro quarto semelhante a este em que outros quatro ou cinco jovens também moravam. George Williams, segundo a mesma revista, relatava que neste outro quarto um desses jovens *era cristão e o outro um jovem de boa moral* (ACM, 1991), e que começaram a se reunir semanalmente para realizarem reuniões religiosas. Este encontro entre os jovens tornou-se um programa, denominado *Círculo de Oração*. A partir dessas reuniões, o grupo foi ganhando mais espaços e adeptos na loja em que trabalhavam, inclusive o dono da loja já participava dos encontros no ano de 1843. Em seis de junho de 1844 e em parceria com jovens de um outro grupo de reuniões semelhantes ao de George Williams, foi organizado um encontro que teve como objetivo principal fundar uma sociedade que influenciasse outros jovens a participarem deste movimento. E assim, segundo os documentos da instituição ACM, foi criada a YMCA.

Já no Brasil, a ACM foi institucionalizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1893, em seguida, em Porto Alegre no ano de 1901. A vinda da ACM para o Brasil foi implementada pelo Comitê Internacional da ACM, criado em 1879, que fomentou um programa de expansão da entidade para a América Latina e dentre os países que receberam visitas de secretários acemistas para a implantação da ACM nos países latinos, estava o Brasil. De fato, o Brasil foi o primeiro país da América do Sul a receber visitas de um secretário acemista, o qual vinha em nome de um Comitê responsável pela expansão da entidade em todo o mundo.

O álbum do centenário da ACM Porto Alegre descreve que *no ano de 1887 o missionário presbiteriano no Brasil, Sr. G. W. Chamberlain, solicitou ao Comitê*

[Internacional da entidade] *a presença de um profissional para fundar a primeira ACM no Brasil* (ACM, 2001, p. 22). Para isso, o referido reverendo escreveu *longas cartas a Robert Mc Burney pedindo a sua ajuda para a implantação no Brasil da Associação Cristã de Moços*. A justificativa desse pedido se deve ao fato de que, na opinião do reverendo, *a mocidade brasileira encontrava-se desamparada, faltava-lhe uma oportunidade para o seu desenvolvimento espiritual, mental e físico* (ACM, 2001, p. 22) e frente a essas necessidades, a ACM foi solicitada a ‘ajudar’ o povo brasileiro.

Diante de tantas denúncias e a fim de que mudasse o quadro social brasileiro, a ACM foi convidada a participar na transformação e produção de um novo Brasil do início do século XX, espalhando-se, a partir de 1893, para outros Estados e cidades brasileiras, a fim de levar a todos sua mensagem. Nesse processo de expansão, a ACM chega à cidade de Porto Alegre, capital gaúcha que recebe a fundação da segunda ACM brasileira no ano de 1901.

Na ata de fundação da ACM Porto Alegre, consta que a sessão foi realizada na Igreja Episcopal Brasileira com a presença de autoridades, como o secretário acemista Myron Clark, o reverendo da Igreja Metodista Episcopal do Sul, o reverendo da Igreja Episcopal Brasileira, o reverendo da Igreja Batista e o reverendo Pastor da Igreja Luterana, entre outros sócios fundadores (ACM, 1991). Já era possível perceber o caráter religioso e ecumênico da instituição em Porto Alegre desde sua fundação. E, atualmente, como se configura a ACM de Porto Alegre?

ACM Porto Alegre

A ACM de Porto Alegre, assim como as ACMs no mundo, é descentralizada, é autônoma, multiplica-se em diferentes unidades, cada qual responsável e exercendo uma especificidade de ações na sociedade em que está inserida. As ACMs têm, no entanto, um documento base para a realização de suas práticas, qual seja, a Base de Paris²⁹. A ACM de Porto Alegre possui inúmeros centros e sedes para suas diferentes atividades. São eles:

²⁹ A Base de Paris foi adotada em 22 de agosto de 1855, durante a fundação da Aliança Mundial, sendo este o fundamento do caráter cristão da instituição. *O fundamento da Base de Paris tem o seguinte teor: ‘As Associações Cristãs de Moços procuram unir os jovens que, considerando Jesus Cristo como seu Deus e Salvador, segundo as Sagradas Escrituras, desejam, em sua fé e em sua vida, ser seus discípulos e, juntos, trabalhar para estender entre os jovens o reino de seu mestre’* (ACM, 1991, P. 4).

- ACM Centro/Clube, localizado na Rua Washington Luís, número 1000. Possui atividades esportivas, recreativas, departamento de jovens, departamento infanto-juvenil e desenvolve atividades esportivas de recreação e de competição. É a principal sede da ACM de Porto Alegre.
- ACM Escolas de Ensino privado, são três no total. Na rua Washington Luís, com Ensino Fundamental e Médio; na rua Sarmento Leite, com Educação Infantil e Ensino Fundamental e na Zona Norte com Ensino Fundamental e Educação Especial.
- Unidades de Desenvolvimento Social. Unidade do Esporte Clube Cidadão, no bairro Restinga; ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz, na Vila Cruzeiro e ACM Morro Santana.
- Cemitério Ecumênico João XXIII;
- Sedes de Lazer (Rincão do Coelho em Canela e ACM Tramandaí);
- ACM Binacional. Parceria da ACM de Porto Alegre com a ACM de Montevídeu.

A ACM de Porto Alegre se estende em diferentes lugares e propõe atividades que se direcionam, na maioria das vezes, para públicos específicos. Há, por exemplo, inúmeras atividades direcionadas somente aos sujeitos jovens, e dentre elas, os grupos de liderança juvenil. Segundo o *site* da instituição em Porto Alegre,

as ações sociais acemistas voltadas para crianças, adolescentes e jovens acontecem nas seguintes unidades: ACM Zona Norte - Projeto Escola Inclusiva; ACM Morro Santana - Projetos de Valorização da Saúde e Esportes; ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz - Buscando voltar suas ações para o apoio e melhoria de oportunidades para a comunidade; ACM Fornteira - Clube de Niños La Estrella e Centro Juvenil; ACM Vila Restinga Olímpica - onde é desenvolvido o Projeto Esporte Clube Cidadão, atendendo 370 crianças entre 7 e 12 anos (ACM, 2005a).

Frente aos diferentes lugares na ACM em que ocorrem atividades juvenis, passo, a seguir, a contextualizar os dois lugares em que participei e nos quais ocorrem os grupos de liderança, a saber, as unidades acemistas localizadas nos bairros Passo D'Areia e Restinga na cidade Porto Alegre, a fim de melhor explorar e apresentar os lugares da investigação. Mais adiante, na segunda seção desse capítulo, discuto, detidamente, os sujeitos da investigação.

No entanto, antes de explorar cada uma das unidades e bairros nos quais estas se inserem, apresento ao leitor um mapa da cidade de Porto Alegre em que constam, destacados, os dois bairros nos quais se localizam as unidades acemistas nas quais realizei a investigação.

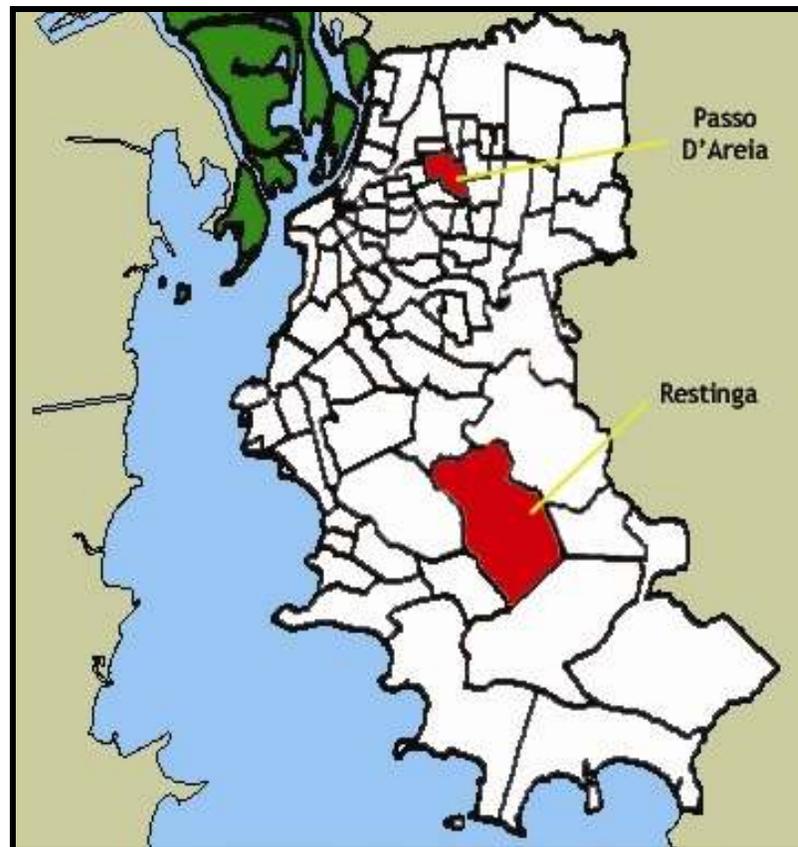


Figura 2: Mapa da cidade de Porto Alegre com os bairros Passo D'Areia e Restinga, em destaque.

Fonte: Prefeitura de Porto Alegre - Mapa Digital de Porto Alegre, 2005.

ACM Passo D'Areia

Um prédio antigo, bem diferente da ACM Clube - na rua Washington Luís. Parece uma escola tradicional. E de fato é. Dois andares, com salas dispostas uma ao lado da outra e, ao lado do prédio, separada pelo corredor que leva as salas de aula, a quadra de esportes. É um prédio que me lembra o Colégio Pão dos Pobres onde estudei, em outras proporções. Uma sensação estranha me acometia, um misto de nostalgia e de não querer viver novamente aquilo que vivi em minha juventude. Talvez seja receio de estar voltando a espaços semelhantes com os que participei há alguns anos atrás, pois me parecia muito com o CLJ³⁰ - violão, grupos formados por estilos musicais, diferentes vestimentas. No entanto, com acréscimo de outros elementos, tais como celular, computadores, conversas sobre Lan Houses e outras coisas que não conseguia perceber direito (Diário de Campo, 30/08/2004).

Há uma maneira mais adequada de se falar sobre os lugares que visitamos? Quando fui pela primeira vez à Escola da ACM no bairro Passo D'Areia escrevi esse pequeno excerto. Um misto de descrição e evocação do que aquilo me causava. Difícil separar as duas coisas, mesmo porque uma evocação é um “por junto, um reunir, uma mutualidade e simultaneidade” (TYLER, 1992, p. 292) dos afetos que nos atravessam no momento em que estamos experienciando algo e enquanto, também, procuramos entendê-lo e descrevê-lo, visto que “aquilo que se evoca já é uma condição do que evoca, e o que evoca já é a possibilidade do que é evocado. Os dois são correlativos” (TYLER, 1992, p. 292).

Descrições e evocações à parte, gostaria de discutir com você, leitor, alguns aspectos constituintes do bairro no qual está localizada a unidade acemista do Passo D'Areia.

As obras de construção do prédio da Escola da ACM Zona Norte, no bairro Passo D'Areia, iniciaram na década de 1970, sendo o prédio inaugurado no ano de 1978 (ACM, 2001). O motivo da construção deste espaço se deve, além do caráter de expansão que a instituição possui, ao fato de que na década de 1970 a sede central [ACM Clube/Centro] estava congestionada, não havendo espaço para os sócios usufruírem de todos benefícios. Assim, foi sugerido como alternativa de desfogamento *a implantação de novos núcleos de*

³⁰ Refiro-me ao Curso de Liderança Juvenil - (CLJ). Este curso é um movimento da Igreja Católica no qual participam jovens dos 13 aos 18 anos que fazem saídas de campo organizadas pela Igreja a que estão vinculados. Essas saídas são chamadas de Retiro e Encontros, nos quais ocorrem diversas atividades a partir dos princípios e fundamentos da doutrina cristã, a fim de formar um jovem líder cristão. É um movimento que ocorre em todo Estado do Rio Grande do Sul e em grande parte do Brasil. Ver mais em: www.movimentoclj.cjb.net. Acessado em 19 de fevereiro de 2005.

trabalho como os já existentes nas Vilas Cruzeiro do Sul e Nova Tijuca, além da escola do Passo D'areia (ACM, 1991, p. 17).

Concomitante com a intenção de expansão da ACM Porto Alegre, resultando na Escola do bairro Passo D'Areia, houve um outro movimento que aconteceu no início dos anos 80 na capital gaúcha, o qual reivindicava a instalação de escolas na região da Zona Norte de Porto Alegre. “As lutas por escolas na Zona Norte, ao longo dos anos 80, são o melhor exemplo de construção da independência do movimento social urbano”, onde se articulavam interesses da população - representada por associações de bairro - e “outras entidades populares existentes na região, tais como Escolas de Samba, Clubes de Mães, Clubes Esportivos, Centros de Umbanda, Igrejas, etc” (MENEGAT, 2001, p. 896). Essas lutas por um espaço social urbano que atendesse às demandas dos moradores da região da Zona Norte teve início nas primeiras décadas do século XX, com os processos de industrialização e de urbanização em Porto Alegre.

A cidade de Porto Alegre, desde o final do século XIX até meados do século XX, passou por um grande processo de expansão populacional e territorial. A região próxima à saída de Porto Alegre, que conduzia às cidades de imigração alemã e italiana - importantes pólos consumidores - era o local preferido para a instalação de grandes indústrias (MENEGAT, 2001). “Assim, os arrabaldes de Navegantes e São João, na Zona Norte, já apresentavam, no início do século, a maior concentração de indústrias e moradias de operários do município” (MENEGAT, 2001, p. 884). No entanto, devido ao grande crescimento sem fiscalização da região e aos preços abusivos dos aluguéis, inúmeros conglomerados foram sendo construídos sem qualquer preocupação de infra-estrutura e de outras condições que assegurassem o bem-estar dos moradores. “As ruas continuavam praticamente intransitáveis, não havia água, salvo a dos banhados e das enchentes; a iluminação era apenas simbólica” e quanto à realidade das casas “eram pequenas, sem conforto e sem higiene [. . .] por isso, eram freqüentemente chamadas de *urupucas*³¹” (PESAVENTO, 1987 *apud* MENEGAT, 2001 p. 884).

Frente ao contexto sanitarista da época essa situação passou a ser inaceitável e, no início da década de 1920, foi solicitado, por recomendações de engenheiros, que se construíssem, por preços baixos, habitações com espaços, iluminadas e com compartimentos que possibilitassem a livre circulação de ar, a fim de extinguir as antigas moradias que eram um perigo para a sociedade em geral (MENEGAT, 2001). Assim, surgiram os grandes conjuntos habitacionais que se encontram ainda hoje na Zona Norte de

³¹ Segundo Houaiss e Villar (2001, p. 2814) Urupuca é “1. o mesmo que Arapuca”. Arapuca, para os mesmos autores, é um “3. lugar ermo ou de aspecto suspeito onde um assaltante poderia ocultar-se; [. . .] 5. casa muito velha, ou em péssimo estado de conservação, quase a desabar” (HOUAISS E VILLAR, 2001, p. 273)

Porto Alegre. Nesse movimento de expansão da região da Zona Norte, está o bairro Passo D'areia, onde no final da década de 1970 foi construída a sede da ACM Zona Norte.

O bairro Passo D'Areia foi criado, por lei, no ano de 1959, e atualmente, segundo censo do IBGE (2000), possui uma área de 2,44km² e conta com cerca de 23.000 moradores (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2006).

A escola acemista deste bairro, inaugurado em 1978, tem um caráter especial em relação às outras escolas da ACM, pois possui um projeto de Educação Inclusiva para aqueles alunos ditos com dificuldades de aprendizagem ou outras dificuldades que os coloquem num espaço destinado a inclusão. O Coordenador dos grupos de jovens líderes destacou que *no grupo da Zona Norte o Evandro, o Otávio e o Ezequiel entraram na escola como alunos com dificuldades de aprendizagem* (Diário de Campo, 8/11/2004). Assim, a escola possui alunos mistos, ou seja, aqueles ditos “normais” e aqueles alunos ditos com “dificuldade de aprendizagem”, e todos convivem juntos nas salas de aula, participando indiscriminadamente dos espaços de atividades que ocorrem na Escola da ACM no bairro Passo D'Areia³².

Este é o espaço da ACM do bairro Passo D'Areia. É uma escola que surgiu devido à expansão da ACM Porto Alegre, concomitante com a expansão da cidade de Porto Alegre na região da Zona Norte, com conjuntos habitacionais e uma participação da comunidade em associações de bairro. A maioria dos alunos mora naquela região, muitas vezes se encontrando em outros turnos e fazendo outros tipos de atividades fora dos muros da ACM.

Passemos, agora, a outra unidade acemista em que estive envolvido na realização desta pesquisa, a ACM do bairro Restinga.

ACM Restinga

Embora possa haver diversas maneiras de se contar a história do bairro Restinga e da unidade acemista daquela região, gostaria de trazer um relato da maneira como fui ‘apresentado’ a esta unidade e comunidade.

³² Como essa diferenciação entre alunos ‘normais’ e ‘com necessidades’ não ocorreu, em nenhum momento, através das práticas realizadas no grupo juvenil da ACM do bairro Passo D'Areia, e tampouco eu pude perceber qualquer diferença entre estes jovens e os outros jovens, tanto desse grupo juvenil como do outro grupo juvenil que participei, a não ser por essa fala do coordenador, que só ocorreu uma vez, tal aspecto não será incluído nas análises, visto que não presenciei, em nenhum momento, diferença alguma e tampouco marcas culturais a esse respeito.

Lembro-me que antes de entrar no bairro Restinga há uma bifurcação, aonde para um lado se vai para o bairro Belém Velho e para o outro lado se entra na Restinga. Quando começamos [eu e o coordenador dos grupos de jovens] a entrar, deparei-me com um bairro grande, pobre. A parte da direita é mais antiga, as casas parecem piores, há muitas ruelas. A avenida que passa e conduz para dentro do bairro é bem asfaltada, com sinaleiras. Na rua muitas pessoas caminhando, vestidas com roupas simples, uniformes de times de futebol e de escolas de samba (Estado Maior da Restinga). Lembrei-me de Duque de Caxias e daquelas cidades ao pé da serra do Rio de Janeiro, de quando ia para a serra carioca para visitar minha mãe. Passamos na frente da Escola de Samba da Restinga. É grande, porém descuidada fisicamente. Seguimos adiante. Alguns condomínios - acho que conjuntos habitacionais - ao lado esquerdo. O coordenador do grupo de jovens falou que para a direita é a Restinga Velha e para a esquerda a Restinga Nova, e que estas comunidades têm histórias muito interessantes. (Diário de Campo, 30/08/2004)

O bairro Restinga se situa na Zona Sul de Porto Alegre, aproximadamente a 25Km do centro da cidade. Faz divisa “ao norte com Belém Velho; ao sul com a vila São Pedro; a leste, com Rincão e a oeste com o Passo do Salso” (WIGNER, 1978, p. 45). Este bairro foi implantado no ano de 1971, como um núcleo habitacional que constituía uma das metas da Prefeitura Municipal de Porto Alegre que, através do “Plano Municipal de Recuperação da População Marginalizada”, buscava extinguir, progressivamente, as “malocas” de sua área de jurisdição, uma espécie de “branqueamento da cidade” (WIGNER, 1978, p. 45).

Embora implantado em 1971, a Restinga só foi oficializada como bairro quase vinte anos depois, no ano de 1990, pela lei 6571 de 08/01/90. Atualmente, o bairro conta com cerca de 50.000 moradores, distribuídos numa área de 21,49Km². Segundo dados do IBGE disponíveis no site da Prefeitura de Porto Alegre na Internet, este é o terceiro bairro mais populoso da cidade (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2006).

A área, inicialmente, foi adquirida com a intenção de receber as famílias que passariam pelas triagens realizadas pela Prefeitura de Porto Alegre em diferentes vilas da cidade, entre elas Ilhota, Teodora, Santa Luzia, Marítimos e de “malocas” da avenida Ipiranga. O plano inicial dividia a Vila Nova Restinga em quatro unidades, compostas, cada uma, “por escolas, creches, centro de cuidados diurnos, centro comercial (fruteira, bazar, farmácia, açougue, supermercado) [. . .] comércio, administração pública, hospital, Igreja, cinema e outros serviços” (WIGNER, 1978, p. 46).

No entanto, é possível percebermos, hoje em dia, diferenças no que se refere as condições de habitação dos dois núcleos da Restinga, a Nova e a Velha. A estrutura do bairro “foi caracterizada pelo tratamento desigual dado às áreas internas [. . .] as quais compuseram inicialmente o assentamento quando da sua implantação pelo poder público”

(HEIDRICH; KRAFTA, 2001, p. 1782). Segundo Heidrich e Krafta (2001, p. 1782), a estrutura proposta para a Restinga Nova estava imbuída de ideais sociais - tais como a estrutura destacada acima por Wigner - e a Restinga Velha tinha “como premissa assentar populações em situações emergenciais”. Nesse processo de “urbanização” do local, a Restinga Velha passou a ser considerada como um depósito de favelas, enquanto a Restinga Nova, pelo menos no projeto, tinha a intenção de proporcionar uma melhor qualidade de vida para segmentos da população porto-alegrense, servindo, inclusive, como modelo para todo o país (HEIDRICH; KRAFTA, 2001).

A 5ª Unidade da Restinga, local onde está instalada uma das unidades de desenvolvimento social acemista, localiza-se no lado da avenida onde fica a Restinga Velha, e, desse ponto, seria, pelo menos territorialmente, uma espécie de prolongamento desta Vila ao longo da avenida. Ao lado da 5ª Unidade da Restinga, localiza-se uma das unidades acemistas de desenvolvimento social, o Esporte Clube Cidadão. Na entrada deste complexo,

há um grande portão azul. Passando por este, duas quadras de esportes externas. A seguir, um complexo enorme, parecia um grande ginásio, mas não era. Passando ao lado do complexo, indo em direção aos fundos, há uma outra entrada, por onde entrei todas as vezes que fui participar dos grupos de jovens. Ao entrar, um grande espaço. À direita mesas e refeitório, à esquerda um espaço grande, para atividades esportivas, havia tatames e outros materiais esportivos. Seguindo em frente - na direção da entrada do complexo, pois entramos pelos fundos - à esquerda há uma cozinha, enorme. Depois disso, uma entrada/saída lateral, que dá de frente para a rua lateral da 5ª Unidade. A sensação que se tem é de que o Esporte Clube Cidadão é dentro da 5ª Unidade da Restinga. De fato, só atende as pessoas daquele espaço. Depois dessa entrada/saída, há inúmeras salas, tanto à esquerda como à direita. Inclusive uma sala de informática, tomada de computadores, onde fizemos (e faríamos!) as reuniões do grupo de liderança (Diário de Campo, 30/08/2004).

A ACM da unidade da Restinga, conhecida também como Esporte Clube Cidadão, é a mais recente unidade desenvolvida pela instituição em Porto Alegre, e está vinculada à Área de Desenvolvimento Social da instituição, uma área operacional que procura contribuir com o desenvolvimento das comunidades onde a ACM está inserida (ACM, 2001).

O Esporte Clube Cidadão foi construído no ano de 2002, em parceria com o Instituto Dunga de Desenvolvimento do Cidadão (IDDC), *com o nobre objetivo de entrar em campo para vencer as diferenças sociais, a falta de recursos, a inércia de quem tem o desejo, mas não sabe exatamente como ajudar* (ACM, 2005a).

As informações que constam no *site* da instituição complementam que o projeto tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes participantes. Para isso, a ACM do bairro Restinga oferece atividades de esporte e lazer, de serviço social, de pedagogia, oficinas de artes e expressão e, em parceria com o Instituto e Faculdades do IPA inaugurou, em 2005, cursos de nível superior. Esta unidade acemista tem suas especificidades no que diz respeito aos interesses no desenvolvimento de suas atividades com o público da região, visto que se localiza numa área menos favorecida socialmente da cidade de Porto Alegre e estabelece parcerias com diferentes instituições, como o instituto Dunga e o IPA. Parece-me importante, ao apresentar o local da ACM do bairro Restinga, enfatizar esses aspectos. No entanto, vou melhor explorá-los no capítulo seguinte, quando das análises de algumas diferenças nas ênfases estabelecidas pela a ACM no desenvolvimento das atividades para a formação dos jovens líderes desta unidade acemista.

3.2 DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Jovens e Juventudes: Considerações Culturais

Desde a fundação da ACM, os jovens e as juventudes se fizeram presentes na instituição. E, atualmente, no curso desta pesquisa, que jovens e juventudes participaram dos grupos de liderança juvenil dos bairros Restinga e Passo D'Areia? Que elementos e práticas configuram alguns aspectos de suas culturas enquanto jovens? A fim de contemplar tais questionamentos, discuto os modos pelos quais estou entendendo jovens e juventudes nesse estudo, para, a seguir, problematizar alguns elementos das culturas juvenis dos sujeitos aqui investigados.

Poderíamos pensar os termos 'juventude' e 'jovem' como possibilidades de posições construídas culturalmente num tempo e num contexto histórico específicos, posições estas que podem ser assumidas e incorporadas por sujeitos em determinados momentos e espaços de tempo singulares. Como argumenta Reguillo (2003), a juventude não é uma essência, há neste termo uma mutabilidade de critérios e limites que fixam o que pode ser dito sobre tais sujeitos; especificações produzidas pelas relações de força de uma determinada sociedade. Corroborando com este argumento, Garbin (2001, p. 71, grifos da autora) enfatiza que não podemos dizer que a "juventude era 'antes' biológica e 'hoje'

cultural”, ou ainda, que haja alguma outra definição que possa explicar ‘realmente’ o que configura a juventude, pois este termo não poderia ser definido exclusivamente por um ou outro discurso específico, seja ele biológico, social ou cultural.

Assim, não haveria *a priori* uma forma de ser jovem que seja mais próxima de um ideal, que se aproxime ao máximo de uma idéia final que expresse ‘realmente’ o que é ser jovem. Poderíamos pensar que a adequação do termo jovem com o sujeito e suas muitas formas de viver a(s) juventude(s) está mais envolvida com um processo [adiado, diferido, incompleto, não finalizado] de produção desta adequação do que com a adequação mesma entre o termo e o sujeito. Tratarei, portanto, do termo jovem e do termo juventude como posições que podem ser assumidas, e não como categorias iniciais, as quais me parecem fixar e enrijecer a produtividade da multiplicidade de tornar-se jovem e, por que não, de não se tornar.

Essas são as escolhas que estou empreendendo entre as tantas formas de olhar para esta temática. Mas é preciso destacar que o tema da juventude está, de certa forma, institucionalizado, pois há diferentes campos de saber que propõem inúmeros estudos sobre esta temática. De quais perspectivas de olhares podemos falar? Como a juventude vem sendo tomada como um problema de pesquisa a ser investido e investigado no meio acadêmico?

Alguns autores apontam para o fato de que a juventude, tal como a conhecemos hoje, veio a se formar num contexto de mudanças sociais que sucedeu o período pós-guerra (REGUILLO, 2003; VALENZUELA, 1998; FEIXA PÀMPOLS, 1999). Valenzuela (1998) acrescenta, ainda, que a condição de ser jovem está imbricada, entre outros fatores, com um forte crescimento populacional deste século - principalmente a partir da década de 1940 -, com os processos de urbanização, com os ritmos das produções e o conseqüente crescimento econômico do pós-guerra, com o desenvolvimento dos meios de comunicação que produzem e fazem circular estereótipos juvenis e, também, com a segregação dos espaços urbanos sociais. O referido autor salienta que estes indícios não indicam que antes desse período não houvesse jovens ou juventudes, mas que as expressões juvenis que antecedem esse período não eram consideradas próprias da juventude. Dessa forma, salienta Valenzuela (1998), essas considerações apontam para outras formas de análises sobre juventudes, ou seja, suas condições seletivas. Para o autor, o termo juventude está implicado com relações de força de uma época específica, é “uma construção que seleciona atores e características, mas também esquecidos, não é uma definição nem ingênua e nem asséptica, senão que destaca e exclui, pondera e minimiza” (VALENZUELA, 1998, p. 39).

Embora destaque que outras formas possíveis que se aproximam do que hoje entendemos por juventude já podiam ser evidenciadas desde as sociedades primitivas, Feixa Pàmols (1999) descreve, corroborando com Valenzuela (1998), que a expressão juventude tal como a conhecemos hoje nos países ocidentais, teve emergência no início do século XX, a partir da segunda revolução industrial que provocou um impacto nas relações sociais, expulsando os jovens do mercado de trabalho operário (FEIXA PÀMPOLS, 1999). No entanto, salienta o autor, a juventude que agrega ‘etiquetas’ - tais como *hippies*, *punks*, *rockers* e outros - é resultado de um processo social marcado por um contexto pós-industrial, o qual pode ser delimitado por cinco características: a) crescimento de um bem-estar social e econômico que criou condições para que os jovens ficassem mais tempo em casa; b) uma crise contra a autoridade patriarcal e contra os autoritarismos sociais; c) o nascimento de um mercado juvenil, que proporcionou um espaço de consumo juvenil; d) a emergência dos meios de comunicação em massa; e, e) a erosão de uma cultura puritana e a modernização dos costumes entre os jovens (FEIXA PÀMPOLS, 1999, p. 43).

Foi nesse contexto, marcado pela explosão de uma nova expressão juvenil nos espaços urbanos ocidentais, mais precisamente em 1964, que surgiu em Birmingham, na Inglaterra, o *Centre for the Contemporary Cultural Studies*, tal como já me referi no primeiro capítulo desse estudo. Embora a ênfase nas classes pobres e nos trabalhadores operários tenha sido a aproximação inicial no Centro, a “juventude foi, pois, uma das principais arenas de onde germinaram os *Cultural Studies*” (FEIXA PÀMPOLS, 1999, p. 72), havendo, no início da década de 70, “um grande número de monografias” que tratavam das subculturas jovens (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 62).

Entre as inúmeras obras desenvolvidas sobre as juventudes no Centro durante a década de 70, *Resistance through Rituals: Youth subcultures in post-war Britain*, organizado por Stuart Hall e Tony Jefferson em 1975, veio a se tornar uma das principais obras do Centro, sendo, também, de “notável influência em todos os estudos sobre as culturas juvenis realizados desde então” (FEIXA PÀMPOLS, 1999, p. 75). Nesta obra, Hall e Jefferson destacam que “o termo cultura juvenil, nos direciona para os aspectos culturais da juventude”, onde o termo cultura é entendido como os caminhos e as formas em que os grupos manuseiam o material de suas vidas sociais, de sua existência, a maneira pela qual os grupos produzem um modo peculiar e distintivo de viver, de significar valores, idéias e relações sociais em suas vidas (HALL; JEFFERSON, 1976, p. 10).

Assim, a juventude como categoria social e cultural apresenta, ao longo do tempo, diferentes formas de manifestações que se articulam com as especificidades sociais que delimitam suas condições de existência, tal como a juventude dos anos 60 e 70,

apresentada por Valenzuela (1998), por Feixa Pàmols(1999) e por Hall e Jefferson (1976) na já referida obra produzida no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham.

A partir de Valenzuela (1998), podemos entender que discutir as questões referentes à juventude é uma forma de exercer escolhas, as quais privilegiam alguns aspectos e não outros. Num artigo em que propõe uma agenda para a discussão da temática da juventude, Reguillo (2003) aponta que numa primeira aproximação com a literatura sobre juventude percebe-se dois tipos de ênfases sobre jovens: de um lado, os trabalhos que enfatizam jovens “incorporados” nos sistemas sociais, incluídos nos processos de socialização, e, de outro lado, os trabalhos que focalizam jovens dissidentes, os “não incorporados”. A autora enfatiza que grande parte dos trabalhos realizados sobre juventude toma como problematizações questões referentes aos sujeitos jovens “não-incorporados”, enquanto que a literatura dirigida aos sujeitos “incorporados” tende a ser dispersa e escassa. De modo semelhante, Feixa Pàmols (1999, p. 93) identifica que “a maior parte da literatura sobre as culturas juvenis se centram sobre os jovens de classe operária”, sendo que “os jovens de classe média só tem sido considerados quando participam de movimentos dissidentes ou contraculturais”.

Poderíamos pensar que a tendência desses estudos em enfatizar os jovens “não incorporados” está atrelada ao fato de que a juventude é compreendida como uma transição [da infância e da adolescência para a vida adulta] repleta de tormentas, de transformações e de produções de personalidade e de caráter dos sujeitos jovens. Conforme Abramo (1997), a maioria dos estudos que enfocam os jovens dissidentes entendem que é nessa fase que se consolidará os valores que se perpetuarão pela vida do indivíduo. Para tanto, salienta a autora, torna-se importante uma vigilância e um leque de ações que dê conta dos deslizos desses sujeitos “não-incorporados”, pois o que está em questão não são somente aspectos pessoais dos indivíduos, mas o futuro e a manutenção da sociedade como um todo, ou ainda, como bem ressalta Feixa Pàmols (1999, p. 93), esses jovens viram alvos de investigações “quando provocam problemas a seus maiores”, tais como os adultos, as instituições e a ordem social em geral.

De uma forma ou de outra, enfocando jovens “incorporados” ou jovens “não-incorporados”, os estudos acerca do tema da juventude podem ainda ser enfatizados de acordo com outros dois eixos, a saber, ênfases nos sujeitos [incorporados ou não] e ênfases nas práticas, instituições e espaços sociais (REGUILLO, 2003; ABRAMO, 1997). No Brasil, Abramo (1997) argumenta que depois de muitos anos os jovens voltam a ser temas de investigação, principalmente de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. No

entanto, enfatiza a autora, a maioria destas pesquisas se detém nas instituições sociais, não tematizando a forma como os próprios jovens entendem e falam de suas situações, ou seja, Abramo (1997) reclama um olhar a partir do próprio sujeito de pesquisa, suas experiências, percepções e outros elementos produzidos desde os jovens investigados.

Independente de se tomar como referência para investigação os sujeitos jovens “incorporados” ou os “não-incorporados”, ou ainda, de se propor a analisar as práticas institucionais ou os sujeitos, o tema da juventude vem se tornando cada vez mais institucionalizado, proporcionando, assim, cada vez mais discussões e produções de saber acerca deste assunto. O que foi trazido até então sobre as distintas ênfases de investigações em tipos de sujeitos ou práticas juvenis teve apenas a intenção de mapear, brevemente, o campo de estudos sobre juventude, tornando mais ‘palpável’ como a juventude vem transformando-se em um problema de investigação na área das Ciências Humanas e, mais especificamente, na Educação.

Não estou entendendo que haja uma separação entre sujeitos e práticas, ou que seja necessário priorizar um ao outro. Tal como sugere Reguillo (2003, p. 111), procuro distanciar-me de estudos que ora focalizam somente as expressões juvenis e ora somente as estruturas institucionais, ou no limite, estudos que enfatizam, “de um lado sujeitos sem estrutura, de outro, estrutura sem sujeitos”. Ao invés disso, proponho pensar os sujeitos como efeitos de práticas sociais e culturais, como sujeitos assujeitados por determinadas práticas em meio a relações estabelecidas no interior de suas culturas.

Na esteira de tais problematizações discuto, a seguir, alguns elementos das práticas juvenis dos sujeitos aqui investigados, a fim de delimitar algumas dinâmicas de suas culturas. Para desencadear esses desdobramentos poderíamos lançar mão da seguinte questão: que culturas juvenis participaram no espaço e tempo dessa investigação?

Culturas Juvenis e os Jovens dos Grupos de Liderança Acemista

Em nenhuma parte do mundo a juventude representa um bloco homogêneo que possa hoje em dia caber em algum conjunto de categorias fixas. Igual a outros segmentos da população, os jovens constituem grupos diferenciados, inscrições identitárias que se definem e organizam em torno de bandeiras, objetos, crenças, estética e consumos culturais que variam de acordo com o nível socioeconômico, as regiões, o grau de escolaridade, entre outros fatores, que a investigação empírica apenas começa a desentranhar (REGUILLO, 1998, p. 58).

Valho-me das palavras de Reguillo (1998) para iniciar essa discussão sobre as culturas dos jovens participantes dos grupos de liderança aqui investigados. Como bem se refere à autora, as juventudes são múltiplas e são produzidas a partir de dinâmicas e marcações culturais distintas que variam de acordo com as possibilidades e condições sociais nas quais os jovens estão inseridos. Desse modo, há que se ressaltar a pluralidade das manifestações e experiências culturais que permeiam os jovens, tanto como produtores como produtos de tais relações. A fim de melhor explorar alguns desses aspectos dos jovens dos grupos de liderança, discuto, brevemente, o termo culturas juvenis.

Seguindo considerações de Feixa Pàmols (1999), as culturas juvenis se referem aos modos pelos quais as experiências dos jovens são expressadas e significadas coletivamente em seus grupos de pertencimento mediante a construção de formas de viver, produzidas desde processos de atribuição de sentidos de cada grupo e indivíduo. O referido autor segue seu argumento no sentido de justificar o motivo pelo qual utiliza o termo culturas juvenis e não Cultura juvenil [no singular] ou micro-culturas e sub-culturas juvenis, as quais são utilizadas por outros autores em diferentes estudos (FEIXA PÀMPOLS, 1999).

A opção pelo uso do termo culturas juvenis, segundo Feixa Pàmols (1999), implica sublinhar a heterogeneidade que caracteriza as juventudes, o que o termo Cultura juvenil acaba por não contemplar. Além disso, continua o autor, tal opção não está relacionada somente ao fato de enfatizar a heterogeneidade juvenil, mas, principalmente, de destacar uma mudança e ruptura “nas maneiras de mirar” as juventudes. O autor salienta que os termos sub-culturas e micro-culturas juvenis, desenvolvidos inicialmente nos estudos sobre jovens no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham, abarcavam e enfatizavam a marginalidade, a espetacularização, as aparências e outros elementos quando buscavam compreender os fenômenos juvenis. Tal ruptura e modificação no modo de olhar as juventudes acabou por transferir “a ênfase da marginalização à identidade, das aparências às estratégias, do espetacular à vida cotidiana, da delinquência ao ócio, das imagens aos atores” (FEIXA PÀMPOLS, 1999, p. 85).

Essa mudança no modo de conceber as juventudes - de pensar não mais sub-culturas, micro-culturas, ou ainda, em Cultura juvenil, mas sim em culturas juvenis - relaciona-se com as transformações sociais e culturais ocorridas nos últimos vinte anos. De acordo com Reguillo (1998), se nos [anos] oitenta falamos do território, do bairro como epicentro das práticas, como lugar central por onde passavam os processos de construção identitária dos jovens, já uma década depois, nos anos noventa, as mudanças introduzidas pela globalização e a especificidade local de suas manifestações, assinalam um

deslocamento da noção de identidade, que antes estava atrelada a espaços fixos, aparências e outras manifestações - tais como as referidas por Feixa Pàmols (1999) como delinqüência, marginalidade e outras - para articular-se a partir de outros objetos, tempos e espaços na atualidade, tais como Internet, espaços virtuais e midiáticos, *shopping centers*, e outras manifestações culturais contemporâneas.

É desde a heterogeneidade e a pluralidade que o termo culturas juvenis apresenta como possibilidade de olhar as juventudes em suas múltiplas experiências que procuro explorar algumas práticas relatadas pelos jovens dos grupos de liderança juvenil das unidades acemistas dos bairros Restinga e Passo D'Areia. Desse modo, mais que problematizar os aspectos constituintes de suas culturas desde “um conjunto de parâmetros pré-estabelecidos”, procuro enfatizar as “dinâmicas particulares que configuram suas percepções de mundo e suas práticas” (REGUILLO, 1998, p. 59) a partir de seus relatos, a fim de melhor compreender quem são esses jovens aos quais são destinadas às práticas de formação de lideranças na ACM.

Pais (1993, p. 56) atenta para o fato de que podemos compreender as culturas juvenis, entendidas como “linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire sentido” para os jovens, pelas análises do cotidiano desses sujeitos, analisando se “os jovens compartilham os mesmos significados e, se no caso de compartilharem os mesmos significados, o fazem de forma semelhante” (PAIS, 1993, p. 56).

A fim de responder essas questões, Pais (1993, p. 58) sugere que analisemos o cotidiano dos jovens, pois é no cotidiano, “isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e de ação”. Assim, segue o autor, é necessário fazer uma análise “ascendente” dos modos de vida dos jovens, a fim de compreender como e através de que práticas eles constituem seus modos de vida.

Em convergência com Pais (1993), Feixa Pàmols sugere que abordemos as culturas juvenis a partir de suas interações cotidianas, as quais se

referem às experiências específicas que os jovens vivenciam no seio de espaços institucionais (a escola, o trabalho, os meios de comunicação), de espaços parentais (a família, a vizinhança) e, sobretudo, nos espaços de ócio (a rua, o baile, os locais de diversão) (FEIXA PÀMPOLS, 1999, p. 86)

Nessas práticas, segundo o referido autor, os jovens produzem e identificam-se com formas específicas de dar significados as suas ações, através e no jogo de suas

possibilidades e ‘condições sociais’, que são os materiais provenientes de suas experiências e relações de classe, de gênero, de territórios entre outras.

Desde essas considerações e a partir dos relatos tecidos pelos jovens, é possível discutirmos alguns elementos de suas culturas, as quais estão imbricadas com: a) atividades realizadas em espaços institucionais fora da ACM; b) amizades e tempos de convivência; e c) práticas de lazer ou, nas palavras de Feixa Pàmols (1999) ‘espaços de ócio’.

Atividades realizadas fora da ACM

Os jovens, ao comentarem das atividades que realizam fora da ACM em seu cotidiano, apresentaram práticas distintas. Algumas dessas práticas se referem às atividades físicas e esportivas, outras às atividades relacionadas a grupo de estudos, outras vinculadas a atividades musicais, e outras ainda diferentes dessas, as quais trarei para essa discussão.

No grupo de jovens da ACM do bairro Restinga, grande parte dos jovens comentou que realiza atividades esportivas vinculadas à escola ou à outras organizações sociais e culturais, conforme podemos observar no relato a seguir:

Pesquisador - *E vocês [me dirigindo ao grupo de jovens], quando estão no turno inverso ao das aulas estão somente na ACM ou tem outro lugar?*

José - *Eu na segunda tenho vôlei, terça basquete, quarta vôlei de novo e quinta eu vou pra escola de novo ajudar as professoras na hora do recreio. Ou tô aqui ou tô na escola.*

Coordenador - *E o que vocês fazem sábados e domingos? Vocês têm outros grupos em que se reúnem?*

Daniela - *Eu as vezes tenho treino de handebol, se tá próximo do torneio daí a gente vai treinar, isso lá nos Amigos da Escola³³.*

Além das práticas esportivas, que é realizada por grande parte dos jovens da ACM do bairro Restinga, outras atividades que compreendem práticas corporais não

³³ O ‘Amigos da escola’ é um projeto criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras filiadas) que tem o objetivo de contribuir para o fortalecimento da Escola Pública de Educação Básica por meio do trabalho voluntário e de ações solidárias. É um projeto de implementação descentralizada, que desenvolve inúmeras estratégias para a participação da comunidade escolar em atividades de voluntariado (AMIGOS DA ESCOLA, 2006).

esportivizadas e até mesmo artísticas foram citadas, como por exemplo, nas falas que seguem:

José - Na quarta e na sexta eu to na ACM, nos outros dias eu tenho um curso lá no [bairro] navegantes...

Pesquisador - Curso de?

José - Circo, um curso que a escola se inscreveu.

Além da atividade de circo como a recém citada por José, outras meninas relataram que faziam atividades de dança e artesanato, tal como me referi num excerto no capítulo anterior quando explorei os modos como construí as entrevistas.

No grupo de jovens da ACM do bairro Passo D'Areia, quando perguntados sobre as atividades realizadas fora da ACM ou do grupo de líderes, os jovens trouxeram contribuições referentes a dois tipos de práticas institucionais. Um delas é a realização de aulas de violão, que ocorre na ACM Passo D'Areia durante o turno inverso ao das aulas e em dias aleatórios. Inclusive, uma vez os jovens saíram mais cedo do grupo de líderes para frequentarem essa aula, conforme excerto a seguir:

No meio do caminho para a sala de reuniões alguns vários jovens de diferentes idades - suponha! - com violão, me lembrava os tempos de CLJ. Já na sala havia uns dez jovens no grupo, sendo que uma delas é da unidade da ACM do Morro Santana [outro bairro de Porto Alegre onde a ACM tem unidade]. Pareciam não estar muito interessados, e alguns jovens - todos meninos - saíram no meio da reunião, pois tinham aula de violão na sala ao lado. Acho que os jovens tem entre 12 anos e 15 anos, não mais que isso. (Diário de Campo, 30/08/2004)

Este era um dos primeiros encontros em que eu participava observando os grupos de liderança juvenil, e ainda não conhecia os jovens. Embora nesse dia tenha ocorrido o fato de os jovens saírem da reunião de líderes para as aulas de violão, não houve outro encontro de liderança em que ocorresse tal fato. Mas além desse excerto de diário de campo, os próprios jovens durante as entrevistas comentaram sobre suas aulas de violão, inclusive sobre o fato de que essa prática faz com que fiquem juntos, conforme a fala do jovem Juca quando discutíamos sobre as atividades que eles realizam quando não estão na ACM:

Juca - Ah! Além de estar com eles aqui [na ACM], gosto de me encontrar com o Ezequiel também pra gente tocar violão, ele toca muito bem.

Ezequiel, Juca e Vinícius fazem aulas de violão juntos na ACM, uma atividade extra-classe oferecida pela escola. Tal prática também é levada para o grupo de liderança, e inclusive na formatura dos jovens como líderes, no final do ano de 2004, quando a unidade do bairro Passo D'Areia foi chamada à frente para ser homenageada, os jovens sentaram e tocaram uma música instrumental no violão.

Além das aulas de violão há outras atividades institucionais relatadas pelos jovens da ACM Passo D'Areia acerca de seu cotidiano, entre elas, as aulas de inglês. As aulas de inglês são realizadas por boa parte dos jovens daquele grupo, e essas ocorrem fora da instituição. Podemos perceber a participação dos jovens nessa atividade nos excertos a seguir:

Emanuele - *Eu fiz um grupinho no ano passado lá no inglês, e aí a gente se reúne e vai no shopping, mas mais nos finais de semana.*

Ou ainda, conforme fala de Lourenço:

Vinícius - *A gente vai lá pra casa do Rafael pra ficar batendo papo, fazendo zorra, as vezes falando outro idioma [inglês].*

Essas são as práticas relatadas pelos jovens do bairro Passo D'Areia a respeito de algumas atividades que realizam quando não estão em período de aula ou no grupo de líderes. Enquanto alguns fazem aulas de violão, a maioria meninos e na própria ACM, outros fazem aulas de inglês, inclusive formando outros grupos de amizade nesse espaço, como o caso de Emanuele, ou se reunindo pra falar outro idioma, no caso da fala de Vinícius.

Já no grupo de jovens da ACM do bairro Restinga, a maioria faz atividades esportivas, quer vinculadas à escola, ou à projetos sociais - como os amigos da escola - ou ainda em projetos que a escola se inscreveu - como o curso de circo apontado por José. Além dessas atividades, algumas meninas relataram que faziam dança e artesanato.

Gostaria de ressaltar que tais apontamentos não vão na direção de generalizar esses sujeitos, tampouco de afirmar categoricamente que todo e qualquer jovem pertencente a determinado bairro exerce o mesmo tipo de atividade daquelas que foram aqui relatadas. Portanto, não tenho a pretensão de universalizar, a partir desses sujeitos, afirmações que infiram que os jovens pertencentes ao bairro Restinga fazem determinadas práticas e aqueles que são do bairro Passo D'Areia fazem outras. Nos grupos em que estive presente e partir das falas dos jovens foi possível constatar que a maioria dos jovens do grupo de líderes acemistas do bairro Restinga, ou praticam esportes, ou estão vinculados a projetos como os amigos da escola, ou a algum curso que a escola se inscreveu como o circo, ou

ainda, que faziam artesanato e dança, enquanto os jovens acemistas do grupo de líderes da ACM do bairro Passo D'Areia, fazem aula de violão - na maioria meninos - lá mesmo na instituição, ou ainda, fazem aulas de inglês fora da instituição, inclusive chegando a comentar que iam pra casa um do outro pra falar outro idioma.

O que procuro ressaltar com esses aspectos é o fato de que tais grupos experenciam práticas culturais vinculadas a atividades institucionais distintas, as quais estão relacionadas com as possibilidades e condições sociais e culturais disponíveis para cada grupo juvenil. Desse modo, ao apontar tais aspectos, procuro enfatizar o fato de que estas atividades configuram e constituem as práticas culturais daqueles grupos juvenis específicos, práticas estas que atuam em modos de se tornar sujeitos jovens a partir das experiências que possuem e que podem colocar em funcionamento na atribuição de sentidos em suas ações no seu cotidiano, produzindo, nos interstícios de seus espaços sociais, maneiras singulares de ser sujeitos jovens.

Amizades e tempos de convivência

Em ambos os grupos os jovens enfatizaram serem amigos de longa data, conhecendo-se há muitos anos. No caso dos jovens do grupo da unidade acemista do bairro Passo D'Areia, o tempo de convivência se configura como um elemento fundamental naquilo que eles pensam que caracteriza e une o grupo deles. Trago um excerto que ilustra esse elemento:

Coordenador - Vocês estão juntos por quê? O que fazem de vocês um grupo forte?

Ezequiel - Acho que o ponto forte é a convivência, porque a gente convive a maioria há mais de dois anos.

E um outro jovem sentenciou:

Vinícius - Há oito anos.

De fato esses jovens se conhecem desde o ensino fundamental, convivendo juntos nas salas de aula, nos recreios e nas atividades extra-classe que a escola oferece, como aulas de inglês, de violão, de informática e etc. Conforme o coordenador dos grupos de jovens, *estes são jovens muito ocupados, que fazem muitas atividades aqui na ACM, mas também fora dela, que combinam de fazer atividades em outros espaços, pois se*

conhecem desde pequenos (Diário de campo, 30/08/2004). A fala de Ezequiel sobre o tempo que se conhecem [há dois anos], diz respeito não tanto ao tempo total que esses jovens se conhecem, mas, principalmente, ao tempo em que estão no grupo de líderes. A maioria frequenta o grupo de líderes desde o início naquela unidade acemista, ou seja, desde 2001.

Embora, atualmente, estes jovens façam atividades fora da ACM, eles se conheceram na instituição, constituindo suas redes de amizade naquele espaço institucional, o que, de certa forma, os diferencia dos jovens da unidade acemista do bairro Restinga, que se conhecem há bastante tempo também, no entanto, antes mesmo de entrar para a instituição. Podemos perceber isso no excerto que segue:

Pesquisador - *Certa vez vocês me comentaram sobre o tempo que se conhecem³⁴. Poderiam falar sobre isso de novo?*

Kátia - *A maioria aqui se conhece há muito tempo.*

Pesquisador - *E tu Liliane, conhece a Cassia há quanto tempo?*

Liliane - *Ah! Acho que há uns oito anos.*

Pesquisador - *A maioria aqui também se conhece há esse tempão todo? E tu Viviane, me lembro de uma vez tu ter comentado sobre o tempo que tu conhecia a Monique...*

Viviane - *É! Nos conhecemos há uns quatro anos...né Monique?*

Monique - *É! antes mesmo de entrar no projeto.*

Os jovens do grupo de líderes da ACM do bairro Restinga se conhecem, como demonstra o excerto acima, antes mesmo de entrar na ACM e no grupo de líderes, o que aponta para o fato de que se conhecem de outros tempos e espaços sociais, tal como podemos perceber na fala de Daniela quando perguntada se conhecia algum dos jovens de outros lugares:

Daniela - *Eu faço basquete com o José.*

Pesquisador - *Vocês são da mesma escola?*

Daniela - *Da mesma turma, do projeto [ACM] e de um monte de coisa.*

³⁴ Refiro-me a uma atividade que constava no plano de trabalho de campo inicial e que eu havia realizado durante o ano de 2004 (Atividade do chapéu, conforme Anexo 3) para produzir material empírico para a proposta de dissertação, mas que acabei descartando do material de análise da dissertação final por motivos que explorei no capítulo anterior. Este segundo excerto foi extraído de uma entrevista realizada em 25 de abril de 2005, num retorno ao trabalho de campo após a defesa da proposta de dissertação a fim de explorar pontos específicos entre os jovens, nesse caso, o tempo em que os jovens da ACM do bairro Restinga se conhecem.

Os jovens de ambas unidades acemistas se conhecem a mais tempo do que o período em que freqüentam o grupo de líderes, já os jovens do bairro Passo D'Areia se conheceram na instituição ACM, enquanto os jovens do bairro Restinga se conhecem de outros espaços institucionais como a escola e das relações estabelecidas no bairro e vizinhança, elementos que passo a destacar a seguir.

Em ambos os grupos, os jovens comentaram freqüentar a casa um dos outros quando não estão na instituição. No caso dos jovens do bairro Passo D'Areia, por exemplo, é possível trazer a fala de Henrique:

Ezequiel - *Agora eu tenho convivido na casa do Rafael. Não que eu não tenha minha casa, mas gosto da companhia dele, de falar besteira.*

Ou ainda, o comentário de Emanuele, feito logo após uma consideração minha:

Pesquisador - *E vocês [me dirigindo as meninas] ou ficam em casa ou vem pra cá [ACM] ou têm outros grupos...*

Emanuele - *Às vezes fico em casa. É que meus pais são separados, aí vou pra casa das minhas amigas, e é muito difícil minha mãe deixar eu vir pra escola de tarde, aí eu só posso ficar em casa ou ir pra casa da minha amiga.*

De forma semelhante, freqüentar a casa um do outro foi um aspecto também abordado pelos jovens do bairro Restinga, conforme excerto a seguir:

José - *ele é um amigão meu, que bem dizer, as vezes vai na minha casa e eu vou na casa dele, o Roberto.*

Roberto - *é, o José é um amigão meu, to sempre na casa dele, e amigão eu só tenho dois, ele e mais um que tá lá, meio escondido, eu não vejo mais ele e todo esse tempo que a gente ta aí eu não vi mais ele.*

Há diversas maneiras de se problematizar os distintos 'modos de estarem juntos' dos jovens. Entre os diferentes enfoques de estudos há aqueles que exploram a constituição grupal e sua relação com a constituição social e há, também, aqueles que exploram os âmbitos sociais e suas relações com a constituição de grupos juvenis. Esses dois enfoques são os mais comuns na literatura sobre jovens, segundo Reguillo (2003). A autora argumenta que os estudos do primeiro caso são insuficientes para problematizar as interações culturais, enquanto o segundo tipo de estudo possibilita compreender as relações entre os âmbitos culturais e as formações dos grupos juvenis. Para isso, tais estudos tomam como referências as dinâmicas do dia-a-dia dos jovens, as quais atuam em suas configurações grupais e no estabelecimento de, por exemplo, redes de amizades e

outros tipos de agregações, como a tecnologia, as músicas, a violência, entre outros elementos.

Desse modo, pensar as culturas dos jovens acemistas aqui investigadas pelas suas redes de amizade, tempos de convívio ou atividades que realizam juntos pode ser um aspecto produtivo para mapearmos alguns modos de estabelecimentos de pertença e de significados referentes a seus grupos, o que configura alguns aspectos de suas culturas.

No que se refere às relações de amizade, os jovens de ambos os grupos freqüentam a casa um do outro, estabelecendo suas redes culturais através dessas práticas. No entanto, enquanto os jovens do bairro Restinga se conhecem de outros espaços sociais antes mesmo de entrar na ACM, os jovens do bairro Passo D'Areia se conhecem das vivências que tiveram na própria instituição. Há, ainda, um outro elemento a ser destacado nas redes de amizade dos jovens do bairro Restinga. Quando Roberto comenta no excerto acima que tem um amigo que não vê há muito tempo, me parece que este é um fato recorrente entre os jovens pertencentes àquele grupo específico. Já no final do trabalho de campo no ano de 2004, soube de um fato que se aproxima destes distanciamentos ocorridos entre os jovens pertencentes ao grupo de líderes da Restinga em suas redes de amizades. Trago um excerto do diário de campo:

No carro, de volta as nossas casas, o coordenador me relatou um fato que ficou sabendo por uma professora da ACM da Restinga. Havia na cara dele algo estranho enquanto elaborava seu pensamento. O coordenador me comentou que Fátima, uma menina da 5ª unidade da Restinga e que fazia parte do grupo de líderes durante o primeiro ano de curso, e que depois saiu do grupo e por isso não a conheci durante minha pesquisa, ficou abandonada no bairro, em sua casa, depois que a mãe resolveu ir para o Estado de Santa Catarina com um homem e não quis levar a menina. Disseram que a menina estava morando sozinha e se envolvendo com um monte de 'bronca séria' da região, segundo relato da professora da ACM que também é moradora da 5ª unidade da Restinga. O coordenador falou que 'pirou' quando ouviu isso, e junto com ele, senti uma certa insuficiência e distancia das práticas que realizamos com aquele grupo, pois parece uma realidade muito diferenciada (Diário de Campo, 08/11/2004).

Não sei se ocorreu algo semelhante com o amigo de Roberto. Mas sei que, pelos comentários dele, há muito tempo ele não vê um de seus grandes amigos, por “estar lá, meio escondido”, em algum lugar da 5ª unidade da Restinga, fato esse que não ocorre isoladamente com esse jovem, mas que no contexto ali relatado tanto pelos jovens como pelo coordenador dos grupos de liderança juvenil, não é raro acontecer de jovens não se verem por um bom tempo ou se distanciarem por algum motivo específico oriundo das relações culturais daquela comunidade.

Além desses modos de estabelecerem suas amizades há que se ressaltar, também, outras maneiras dos jovens do grupo juvenil do Passo D'Areia se relacionarem com seus colegas e amigos. Trago isso a partir de um excerto de nossas conversas:

Vinicius - Às vezes eu prefiro ficar na escola do que em casa, porque em casa as vezes só tem o computador.

Ricardo - Mas isso também é legal, tenho um monte de amigo lá.

Pesquisador - No computador?

Ricardo - É! Tem o MSN³⁵, o Orkut³⁶

Pesquisador - E isso também é legal?

Ricardo - O MSN tem mais fofoca, o Orkut um monte de gente, e dá pra ficar ouvindo musica enquanto conversa. E quando acaba o assunto, não precisa ficar olhando pra cara dele [amigo] sem ter o que falar, é só não falar mais, colocar off-line, a gente tem mais tempo pra si... e tenho amigos do mesmo andar [do prédio] que a gente se fala bem mais assim.

Este excerto corresponde a algumas mudanças culturais contemporâneas nas quais os jovens se fazem um dos principais protagonistas dessas transformações. Segundo reportagem da Revista Veja, a comunicação para os jovens que passam a maior parte do tempo em frente ao computador é mais ágil e divertida, visto que “estamos hoje diante de uma nova geração de usuários da internet, jovens que fazem da rede um lugar de convivência” (REVISTA VEJA, 2004, p. 69). A revista apresenta ainda uma pesquisa realizada no Brasil que aponta que 60% dos jovens na faixa etária entre 12 e 24 anos, que tem acesso à internet, utilizam algum programa “que permite a troca de mensagens em tempo real, como numa conversa ao vivo” (REVISTA VEJA, 2004, p. 69), como o caso do MSN, mesmo que se conheçam pessoalmente.

Corroborando com as informações da Revista Veja, o Dossiê Universo Jovem MTV 3³⁷ destaca que no Brasil, dentre os usuários de computadores, “são os jovens de Brasília e Porto Alegre que apresentam os índices de posse [de computadores] mais altos em relação a média geral”, sendo que quanto mais novos os jovens maior o índice (DOSSIÊ MTV 3, 2005, p. 11). Além disso, tal pesquisa relata que a comunicação entre determinados segmentos de jovens no Brasil “definitivamente ganhou novas linguagens”, alterando

³⁵ MSN ou Microsoft Network é uma sigla usada pela Microsoft em suas estratégias envolvendo tecnologia de internet. Em 2001, foi criado o MSN Messenger, um clone do já conhecido ICQ (I Seek You - eu procuro você), um programa de mensagens instantâneas via internet entre os usuários que acessam e utilizam tal programa. (MSN, 2006).

³⁶ O Orkut é uma rede social filiada ao Google, criada em 22 de janeiro de 2004 com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google (GOOGLE, 2006).

³⁷ Dossiê MTV 3 - Universo Jovem, 2005.

principalmente as formas de relações pessoais a partir dessas ferramentas tecnológicas (DOSSIÊ MTV 3, 2004, p. 26). Mesmo que Vinícius, em sua fala, diga que as vezes prefere sair de casa porque só com o computador ele se sente sozinho, é possível ressaltar que há distintas formas de estabelecimentos de relações de amizade naquele grupo juvenil específico.

A partir desses excertos, podemos constatar algumas semelhanças e diferenças entre as culturas juvenis dos dois grupos investigados. No que se refere a semelhanças, destaco o fato de que os jovens de ambos os grupos juvenis freqüentam as casas uns dos outros e participam juntos de outras atividades fora dos grupos de líderes. No entanto, como procurei trazer, há, também, algumas diferenças no que se refere às redes de amizade entre os jovens dos grupos das unidades acemistas aqui estudadas, como por exemplo, os jovens do bairro Passo D'Areia se conhecerem a partir da instituição ACM e os jovens do bairro Restinga se conhecerem desde outros espaços e tempos sociais, como a escola, a vizinhança, projetos sociais entre outros. Além disso, houve o caso de uma menina (Fátima) que além de participar do grupo de líderes também era amiga daqueles jovens para além dos muros da instituição, e que por alguns acontecimentos veio a deixar de participar do grupo e se afastar da companhia de seus amigos. Embora não tenha sido esse o caso citado por Roberto acerca de seu amigo que anda meio sumido, é possível destacar que fatos como o de Fátima não são raros de ocorrer naquela comunidade e nas redes de amizade dos jovens do bairro Restinga. Além disso, é possível citar as práticas relatadas por alguns jovens do bairro Passo D'Areia acerca dos usos do computador e da internet no estabelecimento de suas amizades.

A partir do entendimento de que as redes de amizade configuram um dos elementos apontados por Feixa Pàmpols (1999) como constituintes das culturas juvenis, penso que tais elementos atuam enquanto dinâmicas que implicam modos de ser, estar e perceber o mundo, assim como, de dar sentidos as suas ações em meio a essas relações de amizade, principalmente nesse caso no que se refere a proximidades e tempo de convivência. Passemos, então, a outro elemento constituinte das culturas dos jovens acemistas desse estudo.

Atividades de lazer

Feixa Pàmpol (1999) considera que as práticas exercidas nos espaços de ócio são ações bastante relevantes para a compreensão das culturas juvenis. Diferentemente dos espaços institucionais ou parentais, as práticas realizadas no âmbito do lazer, segundo o referido autor, constituem momentos nos quais os jovens se encontram espontaneamente com seus pares, onde constroem comportamentos e linguagens próprias entre si. Dentre os lugares citados por Feixa Pàmpol (1999), as ruas, os bailes e os locais de diversão são lugares importantes para a análise de tais práticas. No que tange aos grupos investigados, poderia elencar uma série de comportamentos relatados pelos jovens, e aqui, talvez mais do que nos outros espaços [parentais e institucionais], parece haver distinções não apenas nas práticas, mas nos modos como as exercem.

Um dos fatores citados por Feixa Pàmpol (1999) são os bailes e as festas. Sobre essas práticas, somente o grupo de jovens do bairro Restinga teceu alguns comentários, conforme o excerto abaixo:

Daniela - A gente, eu e meus amigos da rua, a gente combina de fazer umas festas...

Coordenador - Onde?

Daniela - Na casa deles, ou senão a gente vai em festas, semana passada a gente foi numa festa de quinze anos, de noite.

Pesquisador - Aqui no bairro?

Daniela - É, ali do lado do fórum, num salão.

Pesquisador - E foi legal?

Daniela - Foi, tava bem divertida, não teve briga, não teve nada, tinha até segurança.

Pesquisador - E tem festa seguido?

Daniela - Tem, de aniversário.

Pesquisador - Eu lembro que quando eu estava na idade de vocês, os meninos levavam refrigerante e as meninas salgadinho pras festas....

Daniela - A gente também faz assim, quando tá a fim.

Pesquisador - Quando tá a fim do quê? Da festa?

Patrícia - Sem comentários. [risos]

E nesse momento olha para o Roberto.

Pesquisador - A Patrícia tá dizendo sem comentários Roberto. Por quê?

Roberto - Deixa assim, abafa o caso.

Daniela - [risos] É rolo professor... [se referindo a paquera].

As práticas culturais vinculadas aos bailes e às festas são momentos, para esses jovens, de se reunirem entre seus pares e se divertirem, inclusive, como nas falas dos

jovens, de fazerem algumas paqueras entre eles. Embora festas e bailes não tenham sido citados entre os jovens do bairro Passo D'Areia, a paquera foi um elemento que surgiu nas entrevistas e em nossas conversas, no entanto, o espaço e as práticas que circundam esse aspecto, no caso dos jovens do grupo de liderança da ACM Passo D'Areia, ocorre em outros lugares. Estávamos, naquele grupo, numa discussão ferrenha entre *Shoppings* e *Lan Houses*, quando no final da conversa surgiram esses comentários:

Vinicius - *Vocês já foram numa Lan House?*

Emanuele e Julia - *Já!*

Vinicius - *Já escutou aquele versinho, ninguém é de ninguém?*

Pesquisador - *Por que esse versinho sobre uma Lan House?*

Leandro - *Ela passa de mão em mão....*

Pesquisador - *Mas na Lan House rola paquera que nem no Shopping?*

Vozes - *Claro! Óbvio! Certo! [Indecifrável].*

A paquera acontece em ambos os grupos. No entanto, em lugares e práticas culturais distintas. Enquanto os jovens do bairro Restinga fazem suas paqueras nas festas e bailes que ocorrem em seu bairro, os jovens do Passo D'Areia fazem suas paqueras ora em *Shoppings* ora em *Lan Houses*, segundo relatos desses jovens. Além disso, há uma nítida distinção de gênero no caso dos jovens do bairro Passo D'Areia referente àqueles que freqüentam *Shoppings* e *Lan Houses*. Quando perguntados o que faziam quando não estavam na ACM ou em casa, um dos jovens comentou que freqüenta *Lan Houses*. Isso, além de trazer algumas atividades de lazer daqueles jovens, trouxe, também, uma distinção de gênero quanto às atividades por eles vivenciadas. Embora longo, creio que o excerto seja exemplar dessas práticas:

Pesquisador - *Vocês freqüentam o Shopping também? [me dirigindo aos meninos]*

Vinicius - *As gurias vão no shopping...*

Vozes - *É...É...*

Vinicius - *E ficam dando voltas.*

Vozes - *É, não tem nada pra fazer.*

Jorge - *É muito chato. Pára do lado de duas gurias pra ir no Shopping pra ti ver se não é chato.*

Ezequiel - *Se for bonita vale a pena...*

Pesquisador - *Se a guria é bonita vale a pena disse o Ezequiel.*

Vozes - *Risos...*

Vozes - *Ficam dando volta e passam no relógio e passam não sei aonde [se referindo ao relógio do Shopping Iguatemi em Porto Alegre].*

Emanuele - *Tá e o que vocês vêem naquelas Lan House?*

Vinícius - *A Lan House é bala*³⁸.

Emanuele - *Ficam um tempão.*

Pesquisador - *Tá! então as gurias vão ao shopping e os guris não entendem por quê, e as gurias não entendem porque os guris vão à Lan House, é isso?*

Leandro - *Ah! A Lan House é legal porque tu senta e fica na frente do computador e joga, joga, joga. No Shopping tu fica de pé caminhando e vendo as coisas que tu não vai comprar, eu só vou quando eu preciso comprar alguma coisa.*

Pesquisador - *As gurias com a palavra.*

Emanuele - *A Lan House é fechada, não tem janela.*

Vozes [masculinas] - *Ah! o shopping tem muita janela.*

Emanuele - *Nem conversar eles não conversam, ficam só na frente do computador.*

Leandro - *Mentira.*

Emanuele - *E aquilo ainda faz mal pra coluna e enquanto o Shopping é um lugar descontraído.*

Jorge - *Pois é, a Lan House fica no Shopping.*

Desse excerto gostaria de fazer duas considerações. A primeira é quanto algumas relações de gênero ali estabelecidas, e a segunda é quanto aos lugares nos quais as práticas de lazer desses jovens ocorrem, a fim de introduzir, a seguir, os lugares onde ocorrem as práticas dos jovens do outro grupo investigado. Passemos, então, as considerações de gênero.

A fim de melhor discutir algumas posições de gênero que permearam a conversa antes destacada, introduzo, brevemente, o que entendo por este conceito e campo de estudos, visto que estas discussões serão melhor desenvolvidas no capítulo seguinte.

A noção de gênero que assumo nesse estudo compreende modos de conhecer e de construir sentidos acerca do que é da ordem do masculino e do feminino, dinâmicas culturais que estabelecem, a partir de diferenças corporais, materiais e simbólicas, formas de indivíduos tornarem-se sujeitos masculinos e femininos e de construírem sentidos sobre estas posições de sujeito desde práticas culturais (NICHOLSON, 2000). Desse modo, gênero atua como um modo de linguagem, como processos e dinâmicas pelas quais atribuímos sentidos às nossas vivências como sujeitos e como construímos as diferenças relacionadas a partir de materialidades [e inclusive às próprias materialidades] que dizem respeito a significados do que é da ordem do masculino e do feminino.

Retomando a discussão sobre as culturas juvenis é possível destacar que estas, segundo Feixa Pàmols (1999, p. 90), tendem “a ser vistas como fenômenos exclusivamente masculinos”. O autor argumenta que em muitas sociedades as juventudes

³⁸ O termo ‘bala’, na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, possui sentido semelhante aos termos ‘legal’, ‘bacana’

são vistas como um processo de transição entre uma fase ou estado [infância e adolescência] a outro [mundo adulto], e que as mulheres jovens, em grande parte das sociedades, participam como sujeitos que saem de uma dependência [familiar enquanto criança e adolescente] para outra [familiar enquanto esposa e mãe], fato esse que não ocorre com os jovens masculinos. Feixa Pàmols (1999) baseia-se, nessa argumentação, nos estudos realizados na década de 70 e que fazem parte da compilação de estudos do Centro de Estudos Culturais de Birmingham, na já citada publicação *Resistance through Rituals: Youth subcultures in post-war Britain*.

No entanto, como me referi anteriormente, o autor aponta, no início de seu artigo, para o fato de não utilizar o termo sub-culturas para compreender as juventudes por entender que nos últimos anos e décadas ocorreram modificações culturais que desencadearam transformações nos modos como os jovens constroem suas experiências e, desse modo, suas culturas juvenis, advogando, desse modo, para o termo culturas juvenis ao invés de outro qualquer. O que gostaria de afirmar é que não percebo, nas falas dos jovens antes apresentada, um contexto ou práticas culturais que estejam de acordo com a afirmação de que as mulheres jovens saem de um dependência para outra, ou ainda, de que nas “atividades de ócio as jovens parecem ser invisibilizadas” (FEIXA PÀMPOLS, 1999, p. 90). O que posso destacar, conforme o excerto acerca de *Shoppings Centers* e *Lan Houses*, é que há, atualmente, pelo menos com aqueles jovens do grupo juvenil da ACM Passo D’Areia, práticas culturais distintas entre meninos e meninas no que se refere às atividades de lazer, mas que em momento algum é possível constatar que as meninas sejam invisibilizadas ou não participem de esferas culturais de lazer, inclusive tendo já freqüentado os espaços que os meninos costumam ir, como as *Lan Houses*. É possível frisar, ainda, que inclusive os meninos freqüentam os *Shoppings Centers*, mesmo que em algum momento de suas falas eles tenham dito que é prática de menina.

O que busco enfatizar é que tanto os meninos como as meninas freqüentam ou freqüentaram em algum momento os lugares que eles disseram ser ou apenas de menino ou apenas de menina [inclusive comentando que *Lan House* fica em *Shopping*], embora façam questão de marcar culturalmente o que pertence a cada um desses sujeitos. E é aqui que residem alguns possíveis apontamentos sobre as relações de gênero estabelecidas entre aquele grupo durante essa conversa, pois, através dessas práticas, os jovens demarcam o que é da ordem *da* jovem e o que é da ordem *do* jovem, estabelecendo sentidos para cada uma dessas ações, como por exemplo, ficar dando voltas no *Shopping* sem comprar nada é coisa de menina e ficar jogando, jogando e jogando num lugar ermo e sem graça é coisa de menino. E também há de ressaltar o estabelecimento de paqueras em ambos os lugares citados por ambos os grupos, condição que, se quisermos, nos endereça a discussões entre

gênero e sexualidades juvenis, discussão essa que não me proponho desenvolver nesse estudo.

Por fim, mais um apontamento sobre esse aspecto. Feixa Pàmpols (1999) considera, ao se referir aos estudos de Garber e McRobbie (1983 *apud* FEIXA PÀMPOLS, 1999), que a presença ou ausência das jovens em cenários ditos masculinos juvenis, o que antes afirmara ser uma espécie de invisibilidade, reside não tanto na verdadeira presença ou ausência das jovens, mas antes disso, tomando o fato de que as culturas juvenis são androcêntricas, é possível perceber que as jovens buscam respostas e resistências a esse androcentrismo, através de interatuações entre elas e com outros setores, a fim de negociar espaços específicos para si. Diante das conversas estabelecidas naquele grupo específico do qual extraí o excerto, eu acrescentaria que os jovens, sem distinção alguma de gênero, buscaram interatuações, a fim de garantir seu espaço enquanto sujeitos, ora masculinos ora femininos.

Passemos ao outro aspecto sobre o excerto antes destacado, qual seja, os lugares que os jovens freqüentam em seus momentos de lazer.

Como já referi, os jovens do grupo de líderes da ACM do bairro Passo D'Areia freqüentam em seus momentos de lazer *Shoppings*, *Lan Houses* e também cinemas, como podemos perceber no comentário que segue:

Ezequiel - Tipo, a gente saiu pra ir no cinema daqui até o Lindóia a pé, eu e o Leandro [. . .] e essas coisas de ir pra outros lugares não é de combinar antes, é mais na hora que acontece.

Os jovens do grupo de líderes do bairro Restinga também comentaram que freqüentam o cinema, no entanto, com atitudes e práticas um pouco diferentes dessa recém apresentada, e inclusive freqüentando o cinema em outros lugares, tal como excerto que segue:

José - Lá no colégio a gente tem um grupinho que sempre decide fazer alguma coisa no fim de semana ou no dia que não tem aula daí a gente combina e junta dinheiro e vai no cinema ou então só dar umas voltas...

Pesquisador - E vão no cinema aonde?

José - Lá pelo centro tem um monte.

Não há cinemas na Restinga, embora o projeto original de construção da Restinga nova tivesse em sua planta tal espaço de lazer, conforme discuti neste capítulo. Portanto,

os jovens, durante a semana, combinam de ir ao cinema no final de semana, sendo esta prática planejada e elaborada previamente, e para isso juntam dinheiro na semana para fazerem seu passeio. Embora ambos os grupos freqüentem o cinema, os modos pelos quais realizam tal atividade e, por conseguinte, os sentidos envolvidos nessa ação, modificam-se entre os grupos investigados. Mesmo que tenha um sentido único para cada indivíduo, a realização dessa atividade compreende modos diferenciados de negociação para que ela seja concretizada.

Além dos cinemas, podemos comentar sobre outros lugares de lazer e as ações realizadas nesses espaços pelos jovens.

Algumas áreas da cidade e do bairro são dotadas de significados específicos para os sujeitos. Nelas, os jovens atribuem sentidos aos lugares físicos e materiais, constituindo conjuntos de significados partilhados entre seus grupos juvenis. Entre as possibilidades de significação de lugares pelos jovens, Feixa Pàmols (1999) argumenta que tanto os jovens podem se adaptar aos lugares quanto podem criar lugares próprios que antes não tinham significados para eles, construindo não só materialmente, mas simbolicamente novos sentidos nestas ações. E mais, essas práticas atuam conjuntamente: tanto os jovens são produzidos como são produtores desses espaços e sentidos que neles partilham. Parece-me que tais possibilidades de negociação com lugares físicos ocorreram nos relatos de ambos os grupos investigados.

Por um lado, os jovens do bairro Restinga comentaram acerca de práticas que realizam em praças no seu bairro, e por outro lado os jovens do bairro Passo D'Areia comentaram sobre as já referidas *Lan Houses* e *Shoppings Centers*.

Trago, então, algumas práticas relatadas pelos jovens do bairro Restinga sobre a praça:

Coordenador - *E passeio, vocês fazem no final de semana?*

Helena - *Eu vou pra pracinha.*

Monique - *Quando tá muito quente tem uma sombrinha tri boa, quando a gente solta cedo do colégio a gente vai na pracinha do lado, porque faz um tempão que a gente não ia e a gente também tem o direito de se divertir.*

Viviane - *Ou então a gente combina numa terça e já que na quinta a gente solta mais cedo a gente combina de fazer um piquenique na pracinha.*

Tais práticas culturais desses jovens estão imbricadas com a apropriação de espaços urbanos e com a criação de ações e de sentidos próprios a esses espaços, como nesse caso,

de se divertir [mesmo porque esses jovens segundo fala de Monique, têm esse direito], de fazer piqueniques e de descansar à sombra quando está muito quente.

Esse aspecto que Monique traz sobre o ‘direito de se divertir’ pode ancorar-se naquilo que Reguillo (2003) denomina de o surgimento, desde a invenção da juventude no período pós-guerra, de uma ordem internacional e de um discurso jurídico para os jovens, que reivindica os jovens como sujeitos de direito. Direito de comprar, de estar na moda e especialmente de consumir, segundo a autora. De qualquer modo, a emergência do jovem como sujeito social nesse período acarretou um papel “fundamental ao passo de uma cidadania civil e política, no sentido de uma complementação dos direitos individuais, a liberdade, a justiça e a propriedade, com os direitos a participar em espaços públicos” (REGUILLO, 2003, p. 105), tais como o direito de se divertir na pracinha, quer com piqueniques, quer refugiando-se do sol na sombra.

Como procurei demonstrar ao longo dessa seção, há diferentes práticas estabelecidas pelos jovens nas atividades de lazer que realizam. Por um lado, os jovens do bairro Passo D’Areia comentaram sobre *Lan Houses*, *Shoppings* [e aqui com algumas distinções de gênero], assim como, a clubes e computadores. Por outro lado, os jovens do bairro Restinga comentaram sobre praças, piqueniques, bailes e festas. Em comum, podemos destacar as paqueras, ocorridas em espaços cotidianos diferentes, assim como, as idas aos cinemas, também essas ocorridas de modos distintos.

Após essas considerações sobre alguns elementos constituintes das culturas juvenis dos jovens e dos grupos de liderança acemista dos bairros Restinga e Passo D’Areia, desde seus relatos acerca de algumas práticas de seus cotidianos, e tendo discutido num primeiro momento os espaços de investigação, ou seja, as unidades acemistas nas quais realizei esta pesquisa, passo, no capítulo seguinte a discutir o que venho denominando de um currículo para a formação desses jovens líderes acemistas.

4 UM CURRÍCULO PARA OS JOVENS LÍDERES

Neste capítulo, empreendo uma discussão acerca de um currículo para a formação do jovem líder acemista, visto que são as práticas de construção de sentidos e de sujeitos realizadas nos grupos de formação de jovens líderes acemistas que busco analisar nessa investigação. Em tais problematizações, o entendimento de cultura e de alguns desdobramentos teórico-conceituais como representação, discurso, articulação e poder e as possibilidades analíticas de suas utilizações serão de grande valia, pois é a partir desses entendimentos que proporei pensar um currículo na formação dos jovens acemistas e alguns efeitos que disso decorre, por exemplo, a construção de conhecimento e a produção de sujeitos.

Assim, num primeiro momento neste capítulo, discuto especificamente e detidamente os termos culturas, representação, discurso, currículo e poder, a fim trazer para o leitor o modo pelo qual tais pressupostos contribuíram para efetivar as análises seguintes. Num segundo momento, e desde tais perspectivas teóricas, discuto as práticas de formação de lideranças juvenis acemistas a partir do que configuro como um currículo para a formação dos sujeitos jovens aqui investigados. Passemos a tais discussões.

4.1 PERSPECTIVAS CULTURAIS: POSSIBILIDADES DE ANÁLISES NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS JUVENIS NA ACM

Culturas, Representação e Discurso

De que modo podemos entender o termo cultura no campo dos Estudos Culturais? Como tal termo pode tornar-se uma ferramenta analítica nesse estudo?

Comentei, no primeiro capítulo deste estudo, alguns elementos implicados com o termo cultura. Assinalei, por exemplo, que a cultura, no campo dos Estudos Culturais, está vinculada a um movimento de transformação epistemológica e política ocorrida em meados dos anos 50 e 60, denominado de “virada cultural”. Esta transformação está intimamente atrelada à “virada lingüística”, esta também discutida no primeiro capítulo. Mas exploraremos um pouco mais alguns elementos na trajetória do termo cultura para

compreendermos melhor o que representa tal virada e de que modo, atualmente e nesse estudo, este conceito pode nos auxiliar nas análises procedentes.

O termo Cultura³⁹, escrito assim no singular e com letra maiúscula, foi o modo como “alguns intelectuais alemães” do século XVIII passaram a denominar “a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos” e outros aspectos referentes à sua civilização, os quais eram descritos através do termo *Kultur* (VEIGA-NETO, 2003b). Entre os principais intelectuais alemães do século XVIII que contribuíram para a compreensão do termo Cultura em sua concepção moderna, podemos citar Kant, “Goethe, Schiller, Herder, Fichte etc”, os quais acabaram por fixar, no interior das condições de possibilidade que tal período apresentava⁴⁰, “as três principais características que cercam o conceito de Cultura ao longo da modernidade” (VEIGA-NETO, 2003b, p. 9).

Tais características acerca da compreensão moderna de Cultura poderiam ser descritas, de acordo com Veiga-Neto (2003b), conforme apresento a seguir:

- 1) Há, no entendimento da concepção de Cultura na modernidade, um caráter diferenciador, elitista e distintivo daqueles que detém a verdadeira Cultura para aqueles que ou imitam ou tentam aproximar-se daqueles que detém. Tal caráter diferenciador e distintivo enraíza-se na necessidade de estabelecer as matizes nacionais do povo [nesse caso, Germânico] que detinha a Cultura.
- 2) Desde o entendimento de que uns possuem a verdadeira Cultura e outros procuram imitá-la, a Cultura passa a ser vista como única e universal, unificadora entre aqueles que a possuem e, nesse sentido, busca um ponto perfeito de alcance, a base singular da Humanidade;
- 3) Desde o entendimento de que é possível chegar nessa Cultura universal, ela passa a ser idealista, ou seja, busca efetivar a perfeição por ela almejada, intenta a homogeneização na qual se baseia.

³⁹ Utilizarei o termo Cultura escrito com letra maiúscula e no singular quando me referir às utilizações e significados deste termo vinculados a sua concepção moderna. De outro modo, quando escrever este termo com letra minúscula, estarei me referindo a concepção de cultura que assumo nesse estudo.

⁴⁰ Veiga-Neto (2003b) argumenta que tal entendimento de Cultura possui condições de possibilidade na revolução copernicana e na virada heliocêntrica, as quais possibilitaram sua emergência enquanto conceito, idéia e etc. Cabe destacar que o autor utiliza-se, em seu estudo, dos conceitos de proveniência e de emergência para realizar algumas contribuições acerca de uma genealogia do conceito moderno de Cultura. Para o entendimento do que se trata uma história genealógica ou uma genealogia, sugiro o texto de Michel Foucault intitulado *Nietzsche, a genealogia e a história* In FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: edições Graal. Ed. 2003a.

Primeiro, então, a Cultura é distintiva, diferenciadora e elitista. Segundo, a Cultura é universal, única e unificadora. Terceiro, a Cultura é idealista. São essas três características apontadas por Veiga-Neto (2003b) a respeito da compreensão moderna de Cultura.

No entanto, no início do século XX, tal entendimento moderno de Cultura começou a sofrer radicais transformações e rupturas oriundas de diversos campos do conhecimento vinculados às áreas das Ciências Humanas e, em meados dos anos 60, também do campo dos Estudos Culturais (VEIGA-NETO, 2003b). Uma dessas rupturas se refere à grafia do termo 'Cultura', que passou a ser escrito, então, como 'culturas', com letra minúscula e no plural, o que acarretou enormes diferenças na sua compreensão como possibilidade analítica.

Cabe ressaltar que para Willinsky (1999) o antropólogo Franz Boas foi pioneiro na utilização do termo cultura no plural, isso no final do século XIX e início do século XX. Segundo este autor, enquanto grande parte dos estudos relacionados à investigação das diferenças humanas centralizavam-se em utilizar ora o termo raça ora o termo Cultura - cada um desses termos com suas especificidades - Boas, em meio a seus colegas antropólogos, “escolheu, ao invés de falar de cultura, falar de culturas, de distintas culturas, da maneira como os antropólogos ainda não tinham falado” (WILLINSKY, 1999, p. 131). Desse modo, para Boas, o termo 'culturas' não representava apenas um reflexo da raça ou um desenvolvimento em direção à Cultura, mas sim, se ligava aos modos pelos quais “as pessoas respondiam ao mundo através de sua própria cultura” (WILLINSKY, 1999, p. 131).

Essa pluralização do termo cultura em sua nova concepção tornou-se a base do que se considera cultura nas Ciências Humanas e Sociais. No entanto, enquanto Boas “transformou a cultura num sistema de significados”, Malinowski, a partir dessa concepção de cultura, “propôs uma teoria científica da cultura” (WILLINSKY, 1999, p. 133). De qualquer modo, segundo Willinsky (1999), foi a partir desses acontecimentos que o termo cultura, no plural, tornou-se um conceito central para as Ciências Humanas, e mais ainda, para Antropologia e a Sociologia.

Dentre os tantos trabalhos que tematizaram e contribuíram para tal transformação do termo cultura e sua utilização em meados do século XX, o qual foi um dos impulsionadores e fundadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos em Birmingham, foi o estudo de Raymond Williams, intitulado, em versão para a língua portuguesa, “Cultura e Sociedade”. Neste estudo, Williams comenta, já nas primeiras

linhas, que a idéia do seu trabalho, qual seja, de analisar as transformações que o termo cultura sofreu nos últimos 170 anos, de 1780 a 1950, se deve ao fato de que ele percebeu que o termo surgira, em seus usos modernos, durante o período da revolução industrial. No entanto, mais adiante, Williams atenta para o fato de que em tal análise foi possível identificar que “estamos atingindo, a partir de vários caminhos, um ponto em que se pode realmente elaborar uma nova teoria geral da cultura” (WILLIAMS, 1969, p. 12). Tal argumento, oriundo de seus estudos, reflete o fato que nesse período, no final da década de 50, já havia trabalhos e perspectivas teóricas que discutiam a emergência de um novo entendimento de cultura, tal como Williams apontara.

O referido autor segue argumentando que Cultura, entre outras palavras como Arte, Indústria, Classe e Democracia, receberam novos significados no período compreendido entre o final do século XVIII e durante o século XIX. Tal como argumentou Veiga-Neto (2003b), quando citou algumas características do termo Cultura na modernidade, este termo, segundo Williams (1969, p. 18), durante o século XIX adquiriu significados relacionados a “um estado geral ou disposição do espírito, em relação estreita com a idéia de perfeição humana”, e também, “passou a corresponder a estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade”, assim como outros significados referentes a uma utilização do termo para denotar uma distinção entre aqueles que possuíam e aqueles que não possuíam Cultura.

Em suas argumentações e análises, Williams (1969, p. 50) destaca diferentes concepções e deslocamentos do termo Cultura, como por exemplo, quando no início do século XIX este termo estava atrelado a “idéia de que a natureza humana é produto de um sistema total de vida, de uma cultura”. A Cultura, nesse caso, se refere a um cultivo da vida, a um cultivo natural da vida. Mais adiante, o autor aponta um deslocamento no entendimento deste termo ocorrido nas primeiras décadas do século XIX, o qual Williams considera “uma das fontes primárias da idéia de cultura”, a saber, a vinculação desta palavra a um “verdadeiro padrão de excelência”, o qual agiria “como que um tribunal superior no qual se estabeleciam os valores reais, geralmente opostos aos valores ‘artificiais’” (WILLIAMS, 1969, p. 57). Nesse momento, o termo Cultura passa a ter conexão estreita com a idéia de distinção e segregação entre os indivíduos, tal como podemos perceber num excerto analisado pelo autor, datado de 1834, que consiste numa pergunta: “Será a mente não cultivada capaz de apreciar aquilo que delicia o espírito cultivado?” (BRYDGES, 1834 *apud* WILLIAMS, 1969).

Outros deslocamentos sobre este termo são apontados e discutidos ao longo da obra de Williams. Cabe ressaltar, e esse é o ponto que gostaria de enfatizar sobre o

deslocamento da concepção de Cultura da modernidade para o entendimento de cultura que aqui apresento e tomo como ferramenta analítica, que houve uma mudança e ruptura que se refere à idéia de Cultura como uma forma de aperfeiçoamento, arte e distinção, para o entendimento de cultura, tal como destaca Williams no final da década de 50 do século XX, “como um sistema de vida”, ou seja, há um deslocamento para a idéia de que culturas são os modos pelos quais grupos e indivíduos se utilizam e dão sentidos, através de processos de significação, às suas experiências pessoais e coletivas. Creio que esse seja um dos pontos importantes da “virada cultural”, que permitiu uma pluralização deste termo e que acena para esta compreensão como uma ferramenta analítica extremamente produtiva.

Tal possibilidade de pluralizar o termo cultura e de compreendê-lo de outro modo, acarretou pensá-lo como uma condição constitutiva da vida social e com um “amplo poder analítico e explicativo” nas Ciências Humanas e sociais, adquirindo, dessa forma, uma centralidade em nosso mundo contemporâneo (HALL, 1997a, p. 16). Essa centralidade não significa que a cultura seja o centro das ações humanas ou um elemento neutro e acima dos outros para realizarmos análises e compreensões, mas essa centralidade se refere ao fato de que a cultura perpassa todos os espaços e recantos da vida humana e social. Não que não haja nada fora da cultura ou que “tudo é cultura”, mas que toda ação humana e prática social depende e tem relação com o significado, ou seja, as práticas possuem caráter cultural, existem e adquirem sentidos no interior das culturas (HALL, 1997a, p. 33).

Esta possibilidade de entendimento ancora-se na “virada lingüística”, virada na qual a linguagem deixou de ser entendida como um instrumento capaz de descrever o real e o verdadeiro, tal como na modernidade, para adquirir a capacidade que lhe é inerente de produzir o real, ou seja, de que a linguagem produz aquilo do qual ela fala, e ainda, de que é na linguagem que atribuímos sentidos e significados às coisas, ao mundo, aos eventos e a nós mesmos, sentidos esses sempre diferidos, abertos, inacabados. A linguagem, por fim, amplia-se não apenas para a produção de sentidos, mas, principalmente, compreende uma instância que diz respeito aos modos pelos quais atribuímos os sentidos que atribuímos, as maneiras pelas quais processamos aquilo que processamos como entendimento acerca do mundo, tal como já me referi no primeiro capítulo. É nessa relação entre linguagem e cultura que ocorreu à “virada cultural”, pois a cultura “não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997a p. 29).

Cabe destacar, de acordo com Hall (1997a, p. 30) que “a ‘virada cultural’ tem sido, por vezes, apresentada como uma total ruptura no universo teórico das ciências sociais”, e “esta talvez seja uma visão muito apocalíptica”. Possivelmente essa ‘virada’ “seja vista de forma mais acurada, se não a tomarmos como uma ruptura total, mas como uma reconfiguração de elementos, alguns dos quais sempre estiveram presentes na análise sociológica” - tais como o legado de Weber, dos trabalhos de Durkheim e Mauss, e de Lévi-Strauss -, análises estas agora acrescidas de novas perspectivas, como o pós-estruturalismo (HALL, 1997a, p. 30).

Entrementes, a partir de tal reconfiguração teórica, a cultura passou a ser caracterizada diferentemente da concepção moderna que outrora havia lhe concebido. A cultura passou a ser compreendida como um conjunto de sistemas de organização e de classificação de sentidos no qual a linguagem, como instância privilegiada de significação, é posta em movimento a fim de dar significado às coisas (HALL, 1997a). Assim, poderíamos pensar não mais em Cultura, no singular, mas em culturas, no plural, e tampouco em distinções hierárquicas de culturas, outrossim, pensar que elas são produtos e produtoras das relações sociais de grupos e indivíduos. Haveria, então, culturas: culturas da beleza juvenil, culturas das práticas empresariais, culturas musicais e culturas da Associação Cristã de Moços no mundo, em Porto Alegre, no Departamento de Jovens que participei e dos próprios jovens nos diferentes lugares que ocupam na ACM, tal como as culturas juvenis que discuti no capítulo anterior.

Frente a esta “centralidade da cultura” tal como intitulada por Hall (1997a) nos processos de significação das coisas, poderíamos nos perguntar: de que maneira estes processos ocorrem? Hall (1997a) argumenta que os processos de significação ocorrem através da linguagem, que a linguagem funciona como sistemas de representação (HALL, 1997a).

Antes de discutir o que estou entendendo por representação neste estudo, poderia apontar que tal conceito “vem sendo empregado com diferentes significados em função das escolas que o utilizam em Psicologia, Filologia, Lingüística, Etnologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia ou Didática” (WORTMAN, 2000, p.1). Embora haja distintos usos deste termo conforme as áreas de conhecimento que o adotam, em grande parte das vezes o conceito de representação é utilizado ora se referindo a representação mental, ora a representação social e, ora a representação cultural, sendo esta última definição aquela que nos interessa, e na qual me referi no parágrafo anterior. No que se refere às distinções destas concepções de representação, é possível destacar que enquanto as representações mentais “focalizam os fenômenos em um nível intra-individual (o modo como os sujeitos

processam a informação), a representação social volta-se às afirmações/explicações originadas nas interações sociais”, numa relação entre o psicológico e o social (WORTMAN, 2000, p. 3).

Corroborando com esta argumentação, Silva (2000, p. 90) destaca que o termo representação “tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados”. Na tradição ocidental e filosófica este termo está vinculado a tentativa de tornar o real presente e factível da melhor e mais fidedigna maneira possível. Nessa tradição, a representação se configura a partir de duas dimensões, uma que se refere a representação externa, material, e outra a representação interna, mental.

Já no Campo dos Estudos culturais, e desde o pós-estruturalismo, a representação é entendida, a partir de Hall (1997a), como práticas que produzem e transmitem significados, como práticas que, através de uma instância possível de significação que é a linguagem, produzem e fazem circular determinados significados possíveis numa cultura específica, ou seja, num conjunto de significados que se compartilham mutuamente. As representações são produzidas na linguagem e funcionam através da linguagem, são práticas e sistemas que incorporam elementos que possibilitam com que elas instituem significados, que imponham sentidos, que signifiquem.

Assim, poderíamos inferir, por exemplo, que existem representações de família que incorporam alguns elementos do que pode significar família numa cultura específica e, ao circular, produzem e renovam estes elementos sobre o termo família nas culturas. Poderíamos pensar, também, em representações juvenis. Algumas representações juvenis que produzem determinadas maneiras de se referir ao termo e aos sujeitos jovens. A própria compreensão que se tem de jovem, então, poderia ser entendida como produzida por representações juvenis. Não teríamos, dessa forma, o que ‘realmente’ é jovem, mas múltiplas representações de jovens, de acordo com cada cultura e com a possibilidade de se pensar, agrupar e produzir elementos que façam significar este termo e os sujeitos nele localizados. Por exemplo, representações de jovens violentos, de jovens envolvidos em processos de pacificação, de jovens excluídos, de jovens promissores profissionalmente, de jovens líderes, entre outros.

Desde essa perspectiva, então, a representação funciona como um modo de atribuição de sentidos e de significados, como uma prática de significação e, como tal, “é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder” (SILVA, 2000, p. 91).

Mesmo explicado dessa forma estanque e separada, os termos cultura, linguagem e representação estão imbricados uns aos outros, funcionam numa cadeia de possibilidades e

por isso mesmo não podem se substituir e tampouco serem tratados como similares, mas sim, mutuamente implicados. Retomando a discussão imediatamente anterior, afirmo, baseado em Hall (1997a), que a representação funciona como uma prática de significação e de significados possíveis na cultura, com possibilidades demarcadas por algumas condições que permitem circular uns significados e não outros. Talvez essa possibilidade de significar esteja implicada com alguns conceitos que são incorporados pelos Estudos Culturais para explicar os processos culturais de significação, como por exemplo, o conceito de discurso.

Autores que se inscrevem no campo dos Estudos Culturais referem, em inúmeras obras, que a cultura, a linguagem e os sistemas de representação funcionam atrelados às práticas discursivas, que funcionam no interior de determinados discursos, conceito este tal como desenvolvido por Michel Foucault (HALL, 1997a; 1997b; WOODWARD, 2000; VEIGA-NETO, 2000, MEYER, 2002).

Veiga-Neto (2000) argumenta que se tem muito a ganhar articulando alguns elementos foucaultianos e as questões que orientam e sustentam os Estudos Culturais. O autor enfatiza, por exemplo, a articulação de alguns conceitos de Foucault como *discurso* e *sujeito* e alguns conceitos tomados dos Estudos Culturais como *identidade*, *interpelação* e *cultura*.

O conceito de discurso nos trabalhos de Michel Foucault diz respeito a um conjunto de condições que possibilitam a existência de umas coisas e não outras; a um regime de práticas que definem objetos e que produzem “posições vazias” a serem ocupadas por sujeitos; um conjunto de possibilidades do que pode ser dito num determinado tempo e lugar (FOUCAULT, 2002). Para tanto, Fischer (2001a) aponta o fato de que seria interessante tomar como ‘ponto de partida’ para o entendimento de discurso, o conceito de enunciado, visto que esse “parece ser o que sintetiza melhor a elaboração do autor sobre uma possível ‘teoria do discurso’” (FISCHER 2001a, p. 201). Assim, a autora discute as principais considerações de Foucault sobre o conceito de enunciado, enfatizando que este autor atribui ao enunciado uma “função de existência”. Esta “função de existência” se caracteriza: a) pela diferenciação a partir de um referente; b) pela possibilidade de uma ‘posição vazia’ a ser ocupada por um sujeito; c) pela associação com outros enunciados; d) e pela sua materialidade física (FISCHER, 2001a; FOUCAULT, 2002). Assim, o discurso se constitui a partir de um conjunto limitado e específico de enunciados, abrangendo as funções de existência destes e, potencialmente, tendo efeitos na constituição do mundo em que vivemos e da forma como vivemos.

Ressalto que estes conceitos, embora mutuamente implicados, dizem respeito a coisas distintas. No que se refere à distinção entre os conceitos de discurso e de representação, Fischer (2001b) comenta que o discurso incorpora a representação; que a representação funciona no interior dos discursos. E é possível dizer também que o discurso produz representações, representações estas que contém diversos elementos discursivos e instituem possibilidades de lugares a serem assumidos por sujeitos.

Desde essas considerações, podemos, agora, problematizar, a partir desses conceitos, os modos pelos quais elaborei a construção das análises acerca de um currículo cultural para a formação do jovem líder acemista, e que representação de jovem líder é produzida e veiculada através de que práticas. E ainda, de que modo ocorrem as relações entre os jovens e as práticas de formação de liderança, suas lutas, imposições, disputas, interdições e intervenções, em suma, algumas produções.

Currículo e Poder

Currículo. O que podemos entender por ele?

É comum nas apresentações e introduções de livros, coletâneas e artigos que versam sobre currículo encontrarmos assertivas na direção de justificar o interesse pelo assunto, e isso das mais variadas formas. Alguns dizem que esse interesse decorre da preocupação de “professoras e professores, estudantes, familiares e governantes” (COSTA, 2001, p. 9) em compreender os processos de formação de sujeitos que serão os futuros cidadãos de nossas sociedades, merecendo destaque o fato de que esses interesses ocorrem com distintas ênfases de acordo com os propósitos de cada indivíduo ou grupo social. Outros ainda afirmam que “o currículo constitui hoje alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas”, privilégio esse atestado “pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pela produção teórica do campo” (MOREIRA, 1997, p. 7). Mas há aqueles que mesmo entendendo que o currículo esteja “no centro mesmo da atividade educacional”, afirmam que o currículo é “o primo pobre da teorização educacional”, visto que o currículo só é lembrado quando da intenção de incrementá-lo com alguma disciplina nova, sendo que na maioria do tempo “o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais” (SILVA, 1995, p. 184).

Na esteira desse último argumento, e independente das inúmeras justificativas sobre a importância de discutirmos sobre o currículo, passo a tornar problemáticos alguns elementos que correspondem a um certo currículo, aliando-me, desse modo, a reivindicação de Silva (1995), tornando um currículo alvo de problematizações.

Para isso, retomo a questão: o que podemos entender por um currículo?

Seguindo algumas reflexões de Silva (1999b), boa parte das discussões sobre currículo recorrem, comumente, a explicações e definições oriundas ora de dicionários ora de manuais de currículo. Se não nos ativermos a tais definições, podemos problematizar, de início, a etimologia do termo. Currículo vem do latim *curriculum*, que quer dizer ‘pista de corrida’, ou conforme Silva (1999b), uma pista na qual ao percorrermos nos tornamos àquilo que somos.

Pensemos, então, em pistas de corrida. Talvez elas sejam boas pistas para entendermos currículos. É possível dizer que há, em pistas de corrida, uma delimitação de espaço que resolve por onde aquele que a percorre deve percorrer, ou seja, há limites, delimitações, seleção de trechos a serem percorridos. Não se pode, em pistas, sair fazendo o trecho que se quer, ‘cortando’ o trecho por onde se deveria passar - sem que isso, se feito, tenha duras penas. Portanto, seleção e delimitação de trechos a serem percorridos.

Numa pista, também, se chega a algum lugar - ou se pretende chegar! Uma pista te conduz a algum lugar. Uma pista tem início e fim - ou ainda, que é o que acredito, o fim não está necessariamente num final mesmo da pista, mas antes, naquilo que se denomina fim, e que se denomina por muitos motivos, arbitrários.

E, por fim, numa pista, temos aquele que a percorre. A pista é feita para que alguém a percorra. Alguém que inicia o trajeto delimitado da pista na intenção de chegar a algum lugar. Um lugar que tanto é um outro lugar mas que também é um outro lugar para o sujeito que a percorreu, um outro lugar de sujeito, uma outra posição para o sujeito, uma outra posição de sujeito.

Assim, uma pista é uma seleção que determina por onde e como ela deve ser percorrida pelo sujeito que a percorre; é uma forma de organização que busca um fim, que tem uma finalidade; é uma sistematização que necessita de alguém que a percorra.

No entanto, é preciso estar atento para o fato de que uma pista não é algo transcendente, que esteja já e desde sempre pronta e a espera de alguém que a percorra. Uma pista é construída. Uma pista não tanto seleciona trechos como é o resultado de uma seleção de trechos. Uma pista não tanto busca um fim quanto há um fim estipulado e elaborado que produz uma pista para que nele se chegue. Enfim, se pensarmos num

currículo como pista, temos que compreender que um currículo não apenas seleciona, mas é o resultado de uma seleção. Um currículo não tanto tem um fim quanto há uma finalidade que constrói um currículo.

Dito isso, é possível indagar: que seleções e finalidades têm um currículo?

Silva (1999b, p. 15), de forma clara e sintética, assinala que um “currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. E mais adiante, o autor salienta que um currículo busca modificar as pessoas, almeja produzir um determinado tipo de sujeito. Há, então, uma intrínseca relação no currículo: “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 1999b, p. 15). Um currículo, então, é resultado de uma seleção de conhecimentos e de um sujeito que busca formar.

Esses elementos constituem o pano de fundo dos currículos. Desde essas questões, múltiplas maneiras de se organizar, sistematizar e produzir um currículo são e foram postas em ação em sua fabricação, tais como as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas, cada qual com uma multiplicidade de vertentes teóricas que sustentam tais produções (SILVA, 1999b). No entanto, não creio que caiba aqui uma discussão que explore essas distintas concepções, teorias e autores nos quais as produções sobre currículos se apoiaram⁴¹.

Poderia apontar, de forma breve e sucinta, que o currículo “sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar” (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 9). No entanto, foi somente no final do século XIX e início do século XX, mais precisamente nos Estados Unidos dos anos 20, que possivelmente o currículo surgiu como objeto de estudos e de pesquisas por parte de setores e de departamentos especializados nesse artefato da educação institucional. Entre as inúmeras condições para a emergência do currículo, é possível destacar:

a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 1999b, p. 22).

⁴¹ Para maior detalhes e aprofundamento acerca das distintas modalidades e teorias do currículo, sugiro: Silva (1999); Moreira e Silva (1995); Costa (2001); Moreira (1997).

A partir de tais condições se estabeleceu um campo de estudos sobre currículo, calcado, principalmente, em processos de racionalização, sistematização, avaliação e de coleta de resultados dos processos educacionais, influenciados por um pensamento industrial. “É nesse contexto que Bobbitt escreve, em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The curriculum*” (SILVA, 1999b, p. 22). No entanto, cabe destacar que em 1902 John Dewey escreveu um livro sobre educação e currículo, no entanto, com ênfases distintas as de Bobbitt, como por exemplo, uma atenção às vivências de princípios democráticos pelas crianças.

A partir desse momento o campo de estudos sobre currículo sofreu diversas influências, desde as teorias tradicionais, com Bobbitt, Dewey e Tyler, que entendem o currículo como algo dado, naturalizado e se preocupam em desenvolver estudos no sentido de como esse conhecimento que é natural deve ser ensinado, até as teorias críticas, tendo influências de diversos estudos e autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles e Herbert Gintis, William Pinar e Madeleine Grumet, Michael Apple, Henry Giroux, entre outros (SILVA, 1999b).

Frente a este apanhado de referências sobre os estudos de currículo, que de modo algum procurei explorar ou me aprofundar em alguma discussão, mas sim, descrever alguns autores e ênfases que produziram este campo de estudos, passo, então, a discutir o modo pelo qual o entendo nesse estudo.

Estarei assumindo nesse estudo currículo desde uma perspectiva cultural e de um referencial pós-estruturalista. Para isso, o tematizo desde o campo dos Estudos Culturais e com influências pós-estruturalistas, e a seguir, com algumas contribuições de Michel Foucault.

Pensar o currículo a partir do campo dos Estudos Culturais possibilita, da mesma forma que o termo cultura, pensar não mais em currículo, no singular, mas em currículos, no plural, visto que este termo é ampliado e compreendido como múltiplas organizações sistematizadas de produções históricas, lingüísticas e sociais de conteúdos que são postos em circulação em múltiplos espaços sociais, os quais, ao estarem atrelados as culturas específicas de cada grupo, ensinam modos de ser e estar no mundo. Silva (1999b) aponta que a partir do campo dos Estudos Culturais o currículo é entendido como um processo de construção social disputado em meio às relações de poder, como o resultado de diferentes lutas em torno da definição de significados que permeiam tal artefato cultural.

Do mesmo modo como argumentei na seção anterior, as produções culturais ocorrem por meio de sistemas de representação, entendidos como modos de linguagem. Desde essa compreensão, o currículo como produto de sistemas de representação é concebido como um processo que busca definir sentidos, conhecimentos e sujeitos através das relações de poder que permeiam a seleção e as práticas de significação na produção de tal artefato. “Conceber o currículo como representação significa, pois, destacar o trabalho de sua produção, significa expô-lo como o artefato que é [. . .] implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura” (SILVA, 1999b, P. 66). Para tal realização, é necessário problematizar a construção do currículo em seus sistemas de representação e, conseqüentemente, em sua produção na linguagem, desde a perspectiva aqui assumida.

Tomar o currículo como representação cultural exige delimitarmos os modos pelos quais ocorrem as construções de seus objetos de conhecimento e que conhecimentos são esses, mas, além disso, exige pensarmos, também, que sujeito é esse que acaba por se configurar como meta a ser atingida, e é nessas análises que tal compreensão de currículo “se mostra particularmente útil” (SILVA, 1999b, p. 67).

Woodward (2000, p. 17) enfatiza que a representação, que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos, torna possível compreendermos aquilo que somos e o que podemos nos tornar, isso porque “os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”, lugares e posições que potencialmente atuam na produção de sujeitos. Dessa forma, um currículo como representação ao selecionar e constituir conjuntos de significados sobre aquele tipo de sujeito que busca produzir cria possibilidades nas quais indivíduos podem tornar-se sujeitos desde as posições para eles construídas, neste caso, constroem significados e saberes acerca do que é e como deve ser um sujeito jovem líder acemista.

No entanto, cabe ressaltar que a representação cultural desde essa perspectiva “incorpora, também, todas as características de indeterminação, ambigüidade e instabilidade atribuídas a linguagem” (MEYER, 2002, p. 385), o que faz com que os sentidos que compreendem tais possibilidades de posições de sujeito estão sendo sempre disputados e, conseqüentemente, nunca fixados por completo, havendo inúmeras articulações e re-articulações de sentidos a todo instante. Entretanto, há determinados conjuntos de significados que acabam por constituir com maior legitimidade as representações de sujeito. Assim, são tais conjuntos de significados, de fragmentos de discursos e suas redes de sentidos que buscarei explorar a seguir, a fim de delimitar que posição de sujeito é produzida nas práticas de construção do currículo acemista para a

formação dos jovens líderes, visto que é precisamente por essas práticas constroem posições de sujeito e terem efeitos de verdade concretos e efetivos nas vidas das pessoas que “tais representações podem (e devem) ser problematizadas” (MEYER, 2002, p. 386).

A representação, como comentei anteriormente, articula em si diversos elementos e fragmentos discursivos, os quais criam condições para indivíduos tornarem-se sujeitos no interior de seus processos de produção dessas verdades. O que podemos entender por articulação?

O conceito de articulação no campo dos Estudos Culturais se configura menos como um conceito do que como uma estratégia, uma intervenção, uma prática de conexões e de elos entre elementos de modo arbitrário. Segundo Hall, numa entrevista à Grossberg⁴² (1996, p. 141), a articulação é uma “forma de conexão que *pode* criar uma unidade a partir de dois diferentes elementos, em certas condições. É um acoplamento que não é necessário, determinado, absoluto nem essencial a todo momento” e dirá até mesmo, por vezes, contraditório. Para isso, é preciso considerar, então, as articulações específicas que atuam na construção de sentidos daquilo que produzem e, nesse caso, na produção de uma representação do jovem líder acemista.

Ao conceber o currículo desde uma perspectiva cultural apoiada num referencial pós-estruturalista, a ênfase no currículo passa a residir, também, no papel central e constitutivo da linguagem. Entretanto, seria necessário destacar que para Silva (1999b, p. 122), não podemos simplesmente propor “uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo, tal como o pós-modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização”. Mas há, continua o autor, “certamente uma atitude pós-estruturalista” em muitos estudos sobre o currículo.

Que atitude seria essa? Uma atitude pós-estruturalista do currículo enfatizaria, em primeiro lugar, o caráter de construção do conhecimento e dos significados presentes no currículo, construção essa realizada através da linguagem e atravessada por relações de poder. Em segundo lugar, a ênfase pós-estruturalista de currículo não se centraria nas análises dos significados e dos saberes do currículo, embora sejam necessárias análises desses, mas se centraria nas análises dos processos de construção e de seleção dos saberes e significados que constituem o currículo, ou seja, desloca a ênfase dos significados para os processos de significação, da verdade para os processos de verificação, assim como seus efeitos nas produções de sujeitos (SILVA, 1999b). Portanto, uma atitude pós-estruturalista do currículo enfatizaria o caráter construído do currículo e seus processos e efeitos de construção.

⁴² A tradução deste texto é de Ricardo Uebel.

Numa atitude pós-estruturalista em relação ao currículo, este também é compreendido como um modo de linguagem. Através do currículo e de seus efeitos é que sujeitos dão sentido ao mundo, às coisas, aos acontecimentos e a si mesmos de determinados modos e não de outros. Um currículo como linguagem implica afirmar seu caráter constitutivo do mundo e sua natureza “arbitrária e ficcional por ser histórico e socialmente construído” (CORAZZA, 2001, p. 10). Um currículo, desde esse entendimento, corporifica e é corporificado nas práticas sociais, é produto e produtor de verdades que sustentam sua própria existência.

Que desdobramentos ou deslocamentos há numa concepção de currículo desde uma atitude pós-estruturalista em relação aqueles ‘panos de fundo’ antes citados, a saber, uma seleção de conhecimentos e um tipo de sujeito almejado?

Além de problematizarmos, nessa atitude pós, o caráter construído do currículo, enfatizando os processos de sua construção, e entendê-lo como linguagem, ou seja, que o currículo funciona como modos de constituir verdades e realidades, autores como Silva (1999; 2003) e Corazza (2001; 2003) discutem outros elementos a serem incorporados para a compreensão e problematização do currículo, entre eles, o conceito de poder.

Ambos autores acenam para a importância das relações de poder presentes nos processos de construção do currículo. Segundo Silva,

da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder [. . .] Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 1999b, p. 16).

O poder atravessa, então, a construção curricular assim como seus efeitos. Mas o que podemos entender por poder? A partir de que autor me baseio para utilizar este termo nesse estudo? De que modo tal termo pode funcionar como uma estratégia para análises?

Utilizo-me, nesse estudo, da concepção de poder tal como desenvolvida por Michel Foucault. No texto “O sujeito e o poder” Foucault comenta que o seu objetivo “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). E é na busca desse objetivo que a noção de poder se insere.

O poder, para Foucault, não é algo que se tenha, que seja de alguém, ou que pertença a um plano transcendental; pelo contrário, o poder é prática, não se tem, se exerce, não diretamente e estanque sobre algo, mas que passa por algo, modificando-o. O

poder é uma condição possível de ação sobre um eventual campo de ações, uma condução de ações possíveis. E disso decorre outras considerações.

O poder necessita, para ser exercido como relação, de um outro ponto para sua ação, ponto este que necessariamente tem que ter a capacidade de sofrer a relação de poder. Dito de outro modo, somente é possível uma relação de poder entre um sujeito que potencialmente tenha campos de ações possíveis, pois para seu exercício é preciso 'liberdade de outras ações'. E assim, chegamos a uma colocação muito conhecida de Foucault, "não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga" (FOUCAULT, 1995, p. 248). Para um exercício de poder é preciso um ponto no qual esta ação possa passar, um ponto de aplicação que tenha um campo de possibilidades de ação, um apoio que, ao ter outras possibilidades, precisa ser investido pelo exercício de poder.

Esta ação, ao ser exercida, também nela exerce, simultaneamente, resistências, uma espécie de limite do poder, seu ponto de encontro e de confronto com aquilo para o qual dirige sua ação. Daí decorre que as relações de poder são lutas, se dão em lutas, lutas por quem tem o direito de exercer poder, em que momentos, com que efeitos, para quem. Poderíamos pensar que isso se deve ao fato de que o exercício de poder não nasce do sujeito que o exerce, mas nasce de uma relação de poder realizada, de uma possibilidade de ação que foi efetivada e que se transforma indefinidamente. Então não há, de um lado, quem exerce o poder e, do outro, aquele que sofre; mas, antes disso, o poder é uma modificação das e através das lutas e conflitos, ele nasce na pluralidade de relações, no interior de lutas que tornaram possíveis outras relações (FOUCAULT, 2003b). É, por fim, uma "rede de poder".

Mas como trabalhar, então, com o conceito de poder? Ao compreendermos as relações de poder desta forma, Foucault sugere que prossigamos em direção a "uma nova economia das relações de poder", que investiguemos, como ponto de partida, as formas de lutas para entender as relações que tentam dissociar os pontos de resistência. (FOUCAULT, 1995, p. 234). Ou seja, buscar os pontos de aplicação do poder, o ponto das resistências, para entendermos o que esta relação de poder está tentando conduzir, de que forma, quais seriam as outras possibilidades que estão sendo desconsideradas, silenciadas; é preciso rachar estas relações a partir do seu ponto limite, o ponto de confronto, o ponto das lutas e das resistências.

Em uma aula proferida no *Collège de France*, em 14 de janeiro de 1976, intitulada "Soberania e Poder" (2003a), Foucault discute "algumas precauções metodológicas" que se colocam para uma análise do poder.

Em primeiro lugar, explica o autor, é preciso “captar” o poder em suas extremidades, em suas práticas e técnicas capilares, nas minúcias do exercício do poder, lá onde ele se materializa insidiosamente e não procurar analisá-lo a partir de um suposto centro que exerce formas globais e gerais de poder.

A segunda precaução metodológica para a análise do poder se refere a estudar “onde” o poder se implanta e como ele produz seus efeitos nas práticas de produção de sujeitos, “ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc” (FOUCAULT, 2003a, p. 182).

A terceira precaução está implicada com o fato de que o poder não pertence a um sujeito que tem o direito de exercê-lo, ou seja, não há de um lado os que detêm o poder e do outro aqueles que não o têm. Ao contrário, Foucault propõe analisar o poder como algo que perpassa as relações entre os sujeitos e as instituições, como uma ação sobre outras ações, como algo que só funciona em rede e em cadeia, portanto, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles, os atinge e sujeita, os constitui, e é nesse nível de sujeição que deveríamos nos ater para analisar as relações de poder.

A quarta precaução metodológica apontada por Foucault se inscreve na singularidade dos acontecimentos e práticas que constituem as ações do poder, em pensar os elementos das relações de poder como históricos, os quais têm uma origem baixa, rasa, que possuem um caminho enredado em outros aspectos que possibilitaram que estes fossem constituídos para, então, analisar como estes aspectos, que possuem uma história específica, são investidos e exercidos nas práticas que hoje os colocam em movimento ao mesmo tempo que possibilitam seu movimento.

Por fim, a quinta precaução metodológica recomendada pelo autor, diz respeito ao exercício do poder em relação aos aparelhos de saber, pois, segundo Foucault, o poder, para ser exercido, “é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber” (FOUCAULT, 2003a, p. 186).

Essas precauções metodológicas sugeridas por Foucault (2003a) podem ser muito úteis para problematizarmos algumas instituições sociais e culturais modernas. Foucault, por exemplo, comenta que é “legítimo” analisarmos as relações de poder em instituições sociais, estas sendo um espaço privilegiado para tal realização. No entanto, aponta o autor, seria mais adequado que analisássemos não as relações de poder pelas instituições, mas ao contrário, as instituições pelas relações de poder que as constituem (FOUCAULT, 1995).

É possível analisar a instituição ACM e seu curso de liderança juvenil nas relações de poder que os constituem, através da problematização daquilo que venho denominando de

currículo para a produção de jovens líderes, ou seja, analisar tais práticas de formação de liderança através dos modos pelos quais estas práticas intentam formar um jovem líder acemista. Assim, não teríamos uma seção para as ‘análises do poder’, mas sim, desde esse conceito, buscaríamos analisar como os conhecimentos de um currículo são selecionados e postos em circulação, através de que práticas e o que tais práticas produzem. Dito de outro modo, o poder é prática e exercício que necessita de e institui saberes, que precisa de indivíduos para que estes tornem-se sujeitos a essas práticas. É no nível dessas práticas e relações que buscarei efetuar algumas análises sobre o curso de jovens líderes acemistas.

Desde a compreensão de currículo que assumo nesse estudo, em suas articulações com os conceitos de poder, cultura, linguagem e representação, poderia destacar algumas direções das análises que busquei empreender.

A fim de compreendermos como ocorre a construção cultural dos currículos, Silva (1999b) sugere que efetuemos análises das relações que instauram determinados sentidos nesse artefato, e isso a partir de duas maneiras: primeiramente, buscar entender como o currículo é produzido a partir de sua produção na linguagem e nas relações de poder e que conexões estabelece na produção de sujeitos; em segundo lugar, problematizar quais são as diferentes modalidades de conhecimento incorporadas e corporificadas nos currículos.

É a partir dessas possibilidades analíticas proporcionadas pela perspectiva teórica aqui assumida que procurei tornar problemática as especificidades de produções de conhecimento e de sujeitos nos processos de formação de jovens líderes acemistas. Porém, antes de passar imediatamente a seção seguinte de análise, retomo ao leitor que tenho como objeto de estudo **as produções de jovens líderes acemistas para o exercício de voluntariado social**.

Para a realização das discussões de tal objeto, elenco novamente minha questão central de pesquisa, pois foi sua elaboração junto do referencial teórico que norteou a construção das análises que apresento a seguir, e que procurei contemplar em minhas discussões:

- Que conteúdos e de que modo são desenvolvidos na constituição do jovem líder acemista? Que elementos os sustentam e o que tais conteúdos produzem?

4.2 UM CURRÍCULO ACEMISTA: CONHECIMENTOS, PRÁTICAS E SUJEITOS

Práticas e Conhecimentos na Constituição do Jovem Líder Acemista

No decorrer do curso de liderança juvenil da ACM, nas unidades dos bairros Restinga e Passo D'Areia, inúmeras práticas foram postas em ação no processo de formação dos jovens em líderes juvenis acemistas. Essas práticas baseavam-se, principalmente, nos princípios que sustentam a instituição ACM. Podemos evidenciar isto nos diferentes encontros realizados na instituição, os quais buscavam *integrar todas as unidades que participam da formação de líderes voluntários, bem como para capacitar de forma global e com um mesmo norte todas as unidades no que se refere à missão da ACM [. . .] através de oficinas de capacitação com a interação de líderes, secretários, profissionais, palestrantes, que fomentarão as nossas crenças, valores e princípios acemistas* (ACM, 2004b, p. 1).

Nas inúmeras práticas realizadas para os grupos de liderança juvenil, alguns temas se fizeram mais presentes, desde meu olhar para aqueles processos de formação. Dentre os muitos elementos, temas e conhecimentos que foram desenvolvidos com os jovens em seus processos de formação de liderança, alguns foram mais recorrentes. São eles: religião, esporte e Educação Física, voluntariado e, é claro, liderança. Não obstante, além desses quatro temas - os quais já estão institucionalizados na ACM, inclusive tendo encontros pra tratar especificamente de cada um - também houve, desde meu olhar, outros temas e modos de conhecimento em algumas práticas acemistas, no entanto, de modo mais naturalizado e invisibilizado que os outros, são eles: relações de gênero e alguns elementos de moralização.

Passo a discutir detidamente cada um desses elementos constituintes das práticas de formação de liderança juvenil, a fim de problematizar como se constitui o jovem líder acemista.

Religião

A religião, junto com os jovens, foi um dos principais pilares que sustentaram a emergência da instituição ACM no século XIX. Inclusive, a fundação da ACM foi fomentada com a intenção de *influenciar outros jovens, e com isso, ampliar o movimento* em torno das reuniões de discussões sobre a Bíblia (ACM, 1991, p. 3). A ênfase da ACM de unificar e influenciar os jovens através de práticas e de direções religiosas constituíram, e ainda hoje constituem, uma das principais bases e fundamentos dessa instituição. Assim, com uma forte influência das religiões que têm Jesus Cristo como seu Deus e líder, a ACM constituiu-se através e no interior de um discurso religioso cristão. Jesus Cristo, desde a fundação da instituição, é o principal líder a ser seguido pelos jovens acemistas.

O forte caráter cristão da instituição é destacado como um dos principais elementos que ainda hoje produzem a ACM, perpassando as falas e as práticas desenvolvidas nos diferentes espaços da associação, inclusive nos grupos de liderança juvenil. Este é um discurso incorporado e transmitido pelas pessoas que ocupam lugares hierárquicos de maior importância na instituição, como coordenadores, presidentes, vice-presidentes, secretários, entre outros. Podemos evidenciar isso no seguinte excerto de diário de campo, realizado durante uma palestra proferida pelo secretário geral da ACM de Porto Alegre no “Encontro RS” para os jovens líderes:

Entre os temas abordados, o secretário comentou sobre a autonomia das ACMs no mundo; a Base de Paris (que ouço a todo momento!); que a ACM funciona tal qual uma Igreja, que no sentido primado quer dizer comunidade e etc. Além disso, sempre que pode, o palestrante comenta sobre esporte e futebol - como isso está presente na fala acemista! Mas é claro, como não podia deixar de citar, parece que o discurso cristão fundamenta todas as ações (Diário de Campo, 24/09/2004).

Além da presença da religião nos momentos solenes, tal prática cristã também se manifesta sutilmente no dia-a-dia da instituição, no nome da ACM [Associação *Cristã* de Moços] que está espalhado em todos os lugares da associação, nas roupas, nas palestras, nos encontros, antes e durante refeições coletivas e em outras práticas e artefatos.

Comumente, antes das atividades realizadas com os jovens, há um momento denominado “devocional”, dedicado à devoção, ao pensamento de ações, aos princípios do cristianismo, é uma espécie de parábola. Este momento ocorre, principalmente, nas atividades mais formais, onde há a presença de importantes membros da ACM, ou quando de uma atividade de grande público, como foi o caso da “Formatura dos jovens líderes”,

do “Encontro RS” de líderes, do “Programa de capacitação de professores de Educação Física” e outros encontros. Neste momento “devocional” ocorrem atividades de reflexão, normalmente acompanhadas por alguma música que se refira aos princípios cristãos e aos da ACM. Na “formatura dos jovens líderes”, por exemplo, foi contada uma história sobre

um empregado que trabalhava há muitos anos numa empresa de construção de casas e que, um dia antes de se aposentar, o patrão lhe pediu um último serviço: construir uma casa de dois andares. O trabalho demoraria cerca de seis meses, passaria, portanto, do prazo do início de sua aposentadoria. Mesmo assim o trabalhador aceitou. E como era seu último trabalho, pensou que faria o melhor possível para sair daquele emprego com o sentimento de obrigação cumprida. Ao final do trabalho, quando se dirigiu ao patrão para lhe pedir a aposentadoria, o patrão lhe deu a casa de presente. Surpreso, o trabalhador não entendeu o motivo de tê-lo feito trabalhar mais um tempo, no entanto, aquele tempo que ele trabalhou a mais fora dedicado a si mesmo. Moral da história, nunca se sabe quando o que fazemos é para nós mesmos, por isso, faça sempre o melhor que puder! (Diário de campo, 26/11/2004).

Após as histórias que são contadas no momento “devocional”, segue um período de silêncio e, a seguir, alguma música que tenha como tema princípios cristãos e da ACM. Houve inúmeras historietas semelhantes a essa, sempre no início das atividades e seguidas por momentos de reflexão.

Além das historietas e contos em forma de parábola, havia momentos em que se fazia leituras da Bíblia. Num desses momentos devocionais, numa das reuniões de segunda-feira, realizada com ambos os grupos aqui investigados, houve a leitura de um trecho bíblico, justamente aquele que consta no primeiro símbolo da ACM. O trecho bíblico é o seguinte: João, capítulo 17, versículo 21, que tem o seguinte conteúdo: *para que todos sejam um.*

Esta frase, lema e inscrição está atrelada ao emblema e símbolo da ACM, discutido e aprovado na IX Conferência Mundial das ACMs, no ano de 1881, em Londres. Este símbolo,

lembra a ação da ACM nos cinco continentes. Ao centro o monograma de Cristo, com as letras XI e RO do alfabeto grego (XP), simbolizando a base da ACM: a vida, personalidade, ensino e obra de Jesus Cristo. No centro, a Bíblia aberta no evangelho de São João, capítulo 17, versículo 21: “(...) Para que todos sejam um (...)” (ÁCM, 2001, p. 13).

Trago, abaixo, o símbolo que me referi.



Figura 3: Emblema da ACM criado em 1881.

No entanto, esta prática devocional, como comentei anteriormente, ocorre principalmente quando da presença de coordenadores, secretários e outros membros da ACM, assim como, em encontros maiores da instituição. A fim de que esta prática devocional seja efetivada e incorporada nas atividades diárias e cotidianas dos jovens, algumas estratégias e relações são realizadas.

Durante uma reunião de segunda-feira com o grupo de jovens da unidade da ACM no bairro Restinga, quando conversávamos sobre as atividades que os jovens realizavam tanto na instituição como fora dela, houve os seguintes comentários:

Coordenador - *Eu acho que esses são momentos que vocês devem aproveitar [. . .] e eu já falei pra vocês que é uma oportunidade. Vocês todos dias tomam lanche aqui, vocês fazem devocional? [antes do lanche, o que é comum nas refeições realizadas nos encontros maiores da ACM, como o “Encontro RS” e outros]*

Vozes - Não.

Coordenador - *Por que vocês não provocam isso, por que não falam com a professora antes de fazer o lanche: vamos fazer o devocional! Lá no morro Santana [outra unidade acemista], todos os dias, são os líderes que puxam o devocional, ou uma música, ou um pensamento, ou uma frase, ou lêem um pedaço de história ou da bíblia, alguma coisa. Agora, se vocês não fizerem, ninguém vai fazer por vocês. Não, isso não pode acontecer. [. . .] Porque daqui a pouco vocês começam a se destacar e vem o Cacá do acampamento e convida um de vocês para ir num acampamento e lá isso [o*

devocional] *pode acontecer, e isso é muito rápido, muito claro para acontecer. Agora, que práticas vocês têm? Praticar? Não!*

Um dos grandes objetivos dos jovens que participam dos grupos de liderança é poder freqüentar os encontros regionais, nacionais e os acampamentos para os líderes. Nesse caso, a justificativa de que ir para um acampamento pode acontecer a qualquer momento e em tal encontro o jovem tem que estar bem adaptado as funções da liderança - como, por exemplo, saber e ter a prática do momento devocional - para que possa, ao ser convidado, ter condições de participar, é uma justificativa para que o 'momento devocional' seja incorporado nas atividades diárias dos jovens. Esta foi uma estratégia utilizada pelo coordenador para que os jovens da ACM do bairro Restinga incorporassem em suas atividades cotidianas - e em si mesmos - a prática devocional, vinculada aos preceitos religiosos que sustentam a instituição ACM.

Além da relação recém citada, estabelecida entre o coordenador e os jovens da ACM do bairro Restinga, sobre a influência e a condução das possíveis ações dos jovens daquele grupo acerca da incorporação do momento devocional, também trago outro modo de relação acerca das questões religiosas entre a ACM e os jovens.

Num encontro de segunda-feira, no grupo de jovens da ACM do bairro Passo D'Areia, houve uma conversa acerca da liderança, do voluntariado e da religião, a qual estabelecia conexões entre essas distintas práticas. Entre os diferentes argumentos utilizados pelo coordenador acerca da importância do exercício do voluntariado social e a centralidade que a liderança possui em tal prática, um dos argumentos se referia ao fato de que *essas ações estão ancoradas nos princípios cristãos, mesmo que em religiões diferentes, pois a ACM é um movimento ecumênico que abrange diferentes religiões, desde que elas tenham Jesus Cristo como Deus* (Diário de Campo, 6 de setembro de 2004).

Esta possibilidade de ampliar o campo de aceitação de distintas religiões, não restringindo somente a uma - no caso católica -, mas sim abarcando todas aquelas que têm Jesus Cristo como Deus, é uma prática que acompanha e é posta em movimento na instituição desde sua institucionalização, a fim de contemplar um maior número de indivíduos na ACM. É possível percebermos isso inclusive durante a fundação da ACM em Londres, quando de sua intenção de influenciar outros jovens aumentando o movimento em torno das discussões sobre a Bíblia. Em tal ocasião, até o nome da associação foi discutido e elaborado para atingir este propósito. Na primeira reunião que ocorreu com o grupo que formou a ACM estavam presentes

jovens de religiões diferentes - anglicanos, presbiterianos, metodistas, batistas - o que caracterizava, já então, o caráter ecumênico da novel entidade denominada Associação Cristã de Moços [. . .] aliás, um outro nome proposto era Sociedade de Moços Cristãos, substituído pela outra denominação justamente para não restringir o movimento (ACM, 1991, p. 3).

Desse modo, é possível percebermos a intenção da instituição desde sua fundação em influenciar distintos sujeitos - jovens - em seu movimento em torno das discussões sobre a Bíblia, ou ainda, conforme a “Base de Paris”, documento seminal da ACM, em *estender entre os jovens o reino de seu Mestre* (ACM, 1991, p. 4).

Como procurei mostrar, ainda hoje a prática ecumênica reverbera nas ações acemistas, voltadas principalmente para aumentar o escopo de captação de sujeitos, não restringindo-se somente a religião católica. Além do excerto que trouxe sobre esta prática, também é possível trazer como exemplo de tal ação o documento intitulado de “Desafio 21”, criado no ano de 1998, e que baseia, por exemplo, o documento de “Fundamentação do serviço voluntário acemista” (ACM, 1999, p. 6), e que consta do seguinte: *A ACM é um movimento cristão ecumênico e voluntário mundial para todos - homens e mulheres, jovens e velhos,...* (grifos do original).

Diante disso, é possível afirmar que a religião cristã e ecumênica se faz um dos principais pilares de sustentação das ações acemistas e um dos elementos seminais de saber e de conhecimento a ser desenvolvido e incorporado pelos jovens líderes. Os elementos mais valorizados e destacados no que se refere ao tema da religião são os princípios cristãos - muitas vezes ditos universais - como o amor ao próximo, a solidariedade, a fraternidade, a justiça, a paz, entre outros. Se pensarmos que tais elementos configuram uma representação de jovem a ser desenvolvida na ACM, e que tal representação, como comentei anteriormente, constrói posicionalidades, lugares nos quais os indivíduos podem se posicionar para falar e que tem efeitos de verdade e materiais nas vidas das pessoas - nesse caso dos jovens -, é possível explorarmos algumas atividades realizadas no “Encontro RS”. Neste encontro, no segundo dia, realizamos uma dinâmica de liderança em que tínhamos que pensar, sem falar para os outros participantes, um líder a ser seguido e depois comentar em grande grupo. *Na hora pensei que os jovens fossem falar em Jesus, foi o primeiro líder que veio em minha cabeça. Na hora de comentar, dito e feito, José falou que pensou em Jesus como líder a ser seguido* (Diário de campo, 25/09/2004).

Dentre os diversos elementos que compõe uma representação de jovem líder acemista, os princípios cristãos e a figura de Jesus Cristo como principal líder a ser seguido

são centrais na ACM, fragmentos de discursos nos quais os jovens, em alguns momentos, se posicionam para falar acerca da liderança acemista.

Não obstante, tal como ocorre na linguagem, há rupturas, deslizamentos, e tais pressupostos de liderança não são por fim fixados e estabelecidos. Na mesma atividade houve outros comentários, que partiram dos outros jovens que estavam participando. Dentre estes comentários, Jesus Cristo não foi citado, mas sim Renato Russo [ex-vocalista de uma banda brasileira e que morreu em 1996], Che Guevara [Líder Revolucionário], e inclusive Hittler. Entretanto, quando citaram Che Guevara e Hittler, estes vieram juntos com ressalvas: *Não concordo com guerrilhas, mas suas intenções eram boas*. E sobre Hittler: *ele não tem coração, não tem alma, mas é um líder*.

Embora não tenham citado Jesus Cristo, o que pelos ensinamentos acemistas seria o mais próximo daquilo que se espera do jovem acemista, quando citaram outros 'líderes' o fizeram com ressalvas, e essas apoiadas nos princípios cristãos acemistas, como, por exemplo, 'não fazer guerra' mas sim 'promover a paz' e, no caso de Hittler, embora seja líder 'não tem bom coração e nem alma'.

No entanto, ao final desta discussão, para arrematar e consolidar uma posição acemista, Julia comentou sobre os outros líderes que surgiram nas falas dos jovens, e sentenciou: *esses não são líderes completos, pois sempre falta algo. Jesus sim é o líder, ele é completo, doou a vida dele para nos mostrar que temos que nos guiar pelo coração, que temos que melhorar* (Diário de Campo, 25/09/2004).

É importante fazer uma ressalva, neste momento, no sentido de afirmar que não realizo julgamento moral nessas problematizações, ou seja, não creio que de fato seja ruim ou bom termos guerras ou outros fatos quaisquer que sejam, mas procuro tornar problemática a especificidade de elementos que compõe uma representação de jovem líder acemista a ser formada nos grupos de liderança juvenil, a fim de explorar alguns modos pelos quais indivíduos assumem, por vezes, posicionalidades de sujeitos e, em outros momentos, disputam tais construções de sentidos e de sujeição.

Além desses elementos vinculados aos preceitos cristãos, destaco o fato de que ocorreram, algumas vezes, disputas de legitimidade e de interpelação por fragmentos discursivos ora vinculados à religião e ora vinculados a preceitos humanistas e universais, como no caso de um palestrante acemista afirmar que *dá no mesmo olhar pelo humanismo ou pelo cristianismo*, ou ainda, de o coordenador enfatizar o caráter ecumênico da ACM, a fim de ampliar o escopo dos discursos que sustentam as ações na instituição.

Tais elementos, como procurei mostrar, são desenvolvidos através de inúmeras ações - como o incentivo ao momento devocional e sua vinculação a acampamentos, a

questão do ecumenismo, as dinâmicas de falar sobre líderes e enfatizar Jesus Cristo como o principal líder a ser seguido - e são importantes estratégias para o estabelecimento de conhecimentos com os jovens em seus grupos de liderança, compondo, dessa forma, o que venho denominando de currículo acemista para a formação dos jovens líderes.

Práticas corporais e esportivas

Quais as finalidades das práticas corporais e esportivas e de que modo estas práticas são utilizadas na produção de conhecimento e de sujeitos nos grupos de liderança juvenil acemistas aqui investigados?

Para tal discussão, talvez fosse interessante destacar inicialmente que estas práticas possuem uma longa tradição dentro da ACM, visto que foram incorporados na instituição ainda no final do século XIX, tendo, nesse período, uma grande importância no desenvolvimento físico, mental e espiritual de seus sujeitos. Inclusive foi esse tripé - Alma, Corpo e Mente - que sustentou a invenção e institucionalização do triângulo equilátero como símbolo da ACM no ano de 1891, conforme o apresentei na página 54, no segundo capítulo. Além desse símbolo acemista, também no final do século XIX foram inventados pela ACM estadunidense os esportes Basquetebol e Voleibol, respectivamente nos anos de 1891 e 1895.

Tanto a institucionalização do símbolo do triângulo equilátero quanto os esportes acima mencionados foram desenvolvidos, na última década do século XIX, pelos Departamentos de Educação Física acemistas, e isso com objetivos bem específicos.

Marinho (1980), ao tratar da história da Educação Física e reservar um espaço para a discussão das Associações Cristãs de Moços, utiliza-se de uma citação acemista do final do século XIX, a qual consta que

o objeto do departamento físico da Y.M.C.A é promover por meio de exercícios, recreação e educação, a mais alta eficiência física, mental e moral dos jovens e homens, essencial para o melhor desenvolvimento viril dos homens cristãos. Os objetivos imediatos são a saúde, o controle neuromuscular, o auto-controle emocional, o respeito pelos direitos dos outros, vida sã e elevada moral (MARINHO, 1980, p. 148).

De certa forma, são esses aspectos que foram privilegiados pelo primeiro diretor da Faculdade de Educação Física do Springfield College da YMCA, Luther H. Gulick, que, em 1891, propôs o triângulo equilátero, o qual simbolizava “o desenvolvimento harmônico e simultâneo dos três elementos do ser humano: espírito, mente e corpo” (ACM, 1991, p. 5). Essa formação integral do ser humano ao procurar garantir, entre tantos elementos, o desenvolvimento da saúde, de valores morais, espirituais e mentais, valia-se de inúmeras estratégias direcionadas aos corpos dos indivíduos, entre elas os esportes, utilizados como um importante instrumento capaz de assegurar e desenvolver os aspectos supracitados nos sujeitos acemistas.

E, atualmente, nos grupos de jovens líderes que participei, quais as finalidades e como são postas em movimento as práticas corporais e esportivas?

Nos encontros em que estive presente foi possível constatar que tais práticas são valorizadas quanto aos objetivos e efeitos que podem desenvolver nos sujeitos acemistas - nesse caso os jovens -, sendo as seguintes funções mais destacadas: a) espaço em que os sujeitos participam e podem ser observados quanto ao perfil de liderança que possuem, servindo, assim, como um celeiro de futuros jovens líderes; b) como uma via de constituição dos princípios acemistas nos sujeitos, como espaço de constituição de jovens líderes acemistas.

Passemos, então, a esses aspectos.

a) Práticas corporais e esportivas: celeiros de jovens líderes

Dentre os inúmeros encontros que participei, ora discutindo questões relacionadas ao esporte e à área da Educação Física, ora desenvolvendo atividades físicas com os jovens dos grupos de liderança, a função dessas atividades, no que tange a um espaço privilegiado de observação e captura de sujeitos com determinados perfis e potenciais para serem líderes e voluntários, eram bastante recorrentes.

No que se refere à intenção de captar pessoas para os grupos de liderança, o coordenador do grupo de jovens da ACM comentou, quando perguntado como eram selecionados os jovens para participarem dos grupos, que

há os sócios da ACM que participam de diversas atividades esportivas como basquete, vôlei, futsal, judô e outras e que há, então, o convite para os integrantes de cada grupo participarem do grupo de líderes. No entanto, o

recrutamento se dá quando algum professor indica, “esse é um bom aluno para o grupo” (Diário de Campo, 16/08/2004).

A seguir, indaguei sobre as características para o aluno ser apontado como ‘bom’, e o coordenador me respondeu: *tem que ser um aluno legal, participativo, que ajuda na aula, não bagunça, organiza com o professor. Já tem a liderança mais desenvolvida. Não que tenha que ser assim, pode vir qualquer um, a gente vai desenvolver a liderança (Diário de Campo, 16/08/2004).* É possível percebermos, através do discurso acemista, a função do esporte no recrutamento dos jovens, assim como, pode-se perceber as características esperadas que os sujeitos tenham para que sejam escolhidos para o grupo de líderes. Inclusive, há contradições nas diferentes posições assumidas pelo coordenador em relação a um perfil desejado acerca dos jovens que podem vir integrar o grupo de liderança, pois, após afirmar as características que servem como referência para a escolha dos jovens, comenta que *não precisa ser necessariamente assim, pode vir qualquer um, desenvolveremos a liderança.*

A função das práticas esportivas como caminho para a descoberta de líderes é a mais recorrente nas falas dos coordenadores, secretários e professores da ACM nos diferentes encontros que participei. Inclusive, numa palestra proferida no “Programa de Capacitação e Reciclagem para Profissionais de Educação Física”, foi destacado o fato de que *a área do esporte e da Educação Física é a maior fornecedora de líderes e voluntários na ACM de Porto Alegre (Diário de Campo, 26/10/2004).*

No interior dessa função que o esporte ocupa como espaço de captação de lideranças juvenis, poderíamos inferir que o esporte atua, também, como produtor de sujeitos, visto que ao selecionar alguns jovens, elegendo características e perfis pré-estabelecidos, produz, nesta operação de diferenciação [de diferenciar quem pode ou não participar destes grupos], significados e posições de sujeitos para aqueles envolvidos em tais processos. Para que tais funções das práticas corporais e esportivas se estabeleçam com produtividade, além dos sujeitos acemistas envolvidos como praticantes das atividades esportivas é preciso que os professores atuem no desenvolvimento de tal função. Assim, segundo recomendações realizadas no “Programa de Capacitação” profissional já referido, *o professor de Educação Física deve atuar como um ‘caçatalentos’ de pessoas que já tenham desenvolvido os valores acemistas, e trazer para o Recursos Humanos da instituição (Diário de Campo, 26/10/2004).*

Uma outra possibilidade de reflexão acerca dessa função do esporte no recrutamento de jovens para os grupos de liderança juvenil diz respeito as diferentes maneiras e efeitos que esta função exerce nas distintas unidades da ACM de Porto Alegre.

O coordenador dos grupos de jovens líderes da ACM, ao comentar da utilidade do esporte como selecionador de jovens, salientou que enquanto na maioria das sedes e unidades da ACM, o esporte serve para *agregar e, serve também, como caminho para a descoberta de líderes potenciais, já nas outras unidades, [dos bairros Cruzeiro, Morro Santana e Restinga], o esporte serve para tirar das ruas, é um refúgio* (Diário de Campo, 16/08/2004). Cabe ressaltar que esta fala do coordenador não se caracteriza como uma posição e opinião pessoal, mas sim, está inscrita numa possibilidade de enunciação produzida num discurso acemista, o qual constrói condições para que tal fala seja enunciada. Podemos perceber isso em documentos da própria instituição, que, corroborando com o argumento do coordenador, afirmam que *é apostando na inserção social de jovens em situação de risco, através do esporte, que a ACM de Porto Alegre quer começar a transformar a vida nas vilas pobres da capital, formando indivíduos conscientes, produtivos e construtores de sua cidadania* (ACM, 2005a).

Assim, além de recrutar futuros líderes e ao fazer isso produzir conjuntos de significados e de posições potenciais para estes sujeitos assumirem, o esporte serve, também, para distinguir, diferenciar e posicionar os diferentes sujeitos jovens acemistas de acordo com suas marcas sócio-culturais, desde as práticas, alvos e ações definidas para as funções do esporte em cada uma das unidades da ACM de Porto Alegre.

Num estudo em que investiga projetos e programas de Educação Não-formal destinados a jovens de bairros periféricos, Weller (2005) traz à discussão o fato de que as práticas esportivas são utilizadas como políticas de inserção para os jovens menos favorecidos socialmente, destacando, prioritariamente nesse estudo, a função do esporte como um fator de inserção social.

A autora registra que dentre os programas e projetos destinados aos jovens de bairros periféricos, os quais possuem as práticas esportivas como ‘carros-chefe’, as ONGs, os grupos religiosos, as entidades filantrópicas, os órgãos de caráter assistencialista e as OSCs [Organizações da Sociedade Civil] são as organizações mais presentes. Nesses programas as atividades corporais e esportivas são predominantes, e isto se deve, conforme seu estudo, a diversos discursos e justificativas que entendem que o esporte atua auxiliando as pessoas a ficarem mais tranqüilas, disciplinadas, motivadas entre outros elementos voltados para um controle e adequação social desses sujeitos alvos.

Entretanto, a autora ressalta que além dessa função de manutenção social atribuída ao esporte, este serve também como um espaço privilegiado de desenvolvimento e de descobertas de talentos esportivos, funcionando, dessa forma, como um ‘celeiro de craques’. Mesmo diante dessa outra possibilidade da função do esporte quando este é

destinado a jovens de espaços sociais menos favorecidos socialmente, oriundos muitas vezes de bairros periféricos, a função do esporte mais destacada quando são desenvolvidos com esses sujeitos se refere a um “fator preventivo da criminalidade, como saída da marginalidade”, como um espaço direcionado a proporcionar processos educativos de inserção social (WELLER, 2005, p. 4).

Não obstante, dentre as funções estabelecidas para o esporte na ACM, as quais variam de acordo com os distintos locais e sujeitos acemistas, podemos evidenciar diferenciações sobre as especificidades das práticas esportivas e corporais em cada uma das unidades acemistas aqui investigadas. Enquanto em algumas unidades [Passo D’Areia] estas práticas servem como verdadeiros celeiros de jovens, em outras unidades [Restinga] servem como *um refúgio, para tirar das ruas*.

Mas mesmo sendo um celeiro para a captura de jovens líderes e voluntários, é possível destacar que nesses espaços há outros participantes que não possuem as características e perfis desejados. No entanto, isso não é problema, pois caso os jovens ainda não tenham tais perfis incorporados, através do esporte e da Educação Física estes podem ser desenvolvidos. E esta é a segunda função dessas práticas que passo a apresentar.

b) Práticas corporais e esportivas: espaços privilegiados de formação acemista

Em relação à outra finalidade das práticas corporais e esportivas, as quais se referem à constituição de sujeitos e do desenvolvimento de princípios acemistas, estes aspectos foram amplamente discutidos no “Programa de Capacitação e Reciclagem para profissionais de Educação Física” na ACM.

Neste espaço, inúmeros comentários foram tecidos acerca da *importância que a [área da] Educação Física tinha na formação de futuras lideranças, ou como a Educação Física tem o potencial e a missão de desenvolver as pessoas para os princípios e valores da ACM, e ainda, de como o esporte e o lazer são fatores fundamentais nos processos de desenvolvimento das pessoas, pela formação de valores cristãos* (Diário de Campo, 26/10/2004). Vemos, nessas premissas, a importância da Educação Física e do esporte no desenvolvimento de sujeitos, sujeitos líderes, sujeitos cristãos com princípios e valores morais, em suma, sujeitos acemistas.

Tais comentários não são tecidos apenas durante estes encontros com profissionais da Educação Física, mas permeiam os interstícios das práticas acemistas e estão

incorporados nos sujeitos que trabalham diretamente com os jovens. Isso pode ser evidenciado, inclusive, na fala do coordenador dos grupos de jovens líderes quando, num encontro de segunda-feira, chegávamos na ACM do bairro Passo D'Areia e alguns jovens participantes do grupo estavam jogando futebol na quadra da instituição antes da reunião: *Está vendo eles jogando? O esporte serve para a formação desses jovens. Mesmo esses que estão jogando [e que não são ainda do grupo de líderes], no fundo, o interesse é de ser líder aqui da ACM* (Diário de Campo, 30/08/2004).

As práticas corporais e esportivas, além de servirem como espaço de recrutamento e de desenvolvimento de futuros sujeitos líderes, servem, também, para veicular um tipo de sujeito específico, o qual é buscado pela instituição, ou ainda, para compor seus grupos de líderes e para que nesses sujeitos sejam desenvolvidos os princípios acemistas. Nesse movimento, resalto um comentário antes citado que descreve aqueles sujeitos alvos nos espaços de Educação Física para que sejam “convidados” a participarem do grupo de jovens líderes, como ajudante, participativo, não bagunceiro, organizado entre outros atributos.

Para que as funções recém mencionadas da Educação Física e dos esportes sejam efetivas, *no ano passado [2003] foi criada a Comissão de Educação Física e Recreação na ACM, que não havia anteriormente. Esta Comissão serve para a formação de futuras lideranças e profissionais da Educação Física* (Diário de campo, 26/10/2004). Assim, criando tal Comissão, a ACM busca efetivar um dos meios de desenvolvimento e de formação de sujeitos acemistas, tal como é proposto na “Fundamentação do Serviço Voluntário” da instituição, que indica *serviços nas áreas esportivas* (ACM, 1999, p. 6) como um dos modos para que a ACM alcance suas finalidades e objetivos, nesse caso, o de formação de jovens líderes.

Tais funções e práticas do esporte atuam tanto como práticas de poder [poder de selecionar, distinguir, caracterizar, priorizar uns e não outros de acordo com os perfis que se deseja], como de produção de sujeitos [de acordo com os sentidos e significados que se atribui para os indivíduos que são recrutados para os grupos de líderes].

Cabe ressaltar que para Silva (2003) e Corazza (2001), além dos elementos já mencionados que compõem um currículo, a saber, uma seleção de conhecimento, um tipo de sujeito e práticas de poder, um currículo também é constituído por preceitos morais que o sustentam. Desse modo, os autores acima referidos sugerem que coloquemos tais preceitos morais como objetos de problematização de um currículo. A opção por discutir os preceitos morais que permeiam as práticas acemistas junto com as discussões acerca das

funções das atividades corporais e esportivas se deve ao fato das recorrentes articulações estabelecidas entre esses elementos nos grupos de jovens líderes.

Por moral, podemos compreender um conjunto de critérios, valores e regras que definem “o que, na conduta humana, é bom e o que é mau, o que é desejável e o que é indesejável” (SILVA, 2003, p. 44), valores esses propostos e prescritos a grupos e indivíduos no interior de culturas específicas. Tais prescrições são realizadas de distintos modos e através de diferentes instâncias culturais, tais como a escola, a família, a Igreja e, nesse caso, a ACM, em suas práticas físicas e esportivas que acabam por envolver os jovens aqui investigados.

Segundo Silva (2003), os preceitos morais expressam uma preferência, uma seleção, a qual é fruto de processos arbitrários e contingentes de escolhas e valorações. Nesse sentido, o próprio processo de valoração acaba por valorizar determinados aspectos, preceitos, comportamentos em detrimento a outros, fazendo com que alguns elementos possuam um sentido positivo [de mais, de valor] e outros um sentido negativo [de menos, de desvalor]. Desde esses desdobramentos, poderíamos perguntar: que aspectos são mais valorizados na cultura acemista dos grupos de liderança juvenil e como são postos em movimento através das práticas corporais e esportivas?

Na esteira de tal problematização é possível destacar que desde o final do século XIX há, na ACM, múltiplos investimentos direcionados para o desenvolvimento e aprimoramento dos valores morais através dos corpos, estes sempre articulados aos preceitos religiosos que constituíram elementos para a fundação e institucionalização da ACM na Europa.

No entanto, segundo Marinho (1980, p. 148), “a atitude do cristianismo moderno referente ao bem estar físico e a educação física é bem diferente daquele dos tempos passados”. Tal modificação e re-articulação do caráter religioso na ACM junto das atividades físicas pode ser comprovada pelos objetivos dos trabalhos da Associação Cristã de Moços no final do século XIX, os quais procuravam, “por meio de uma adequada atividade física dirigida [. . .] promover um caráter cristão”, que deveria proporcionar um bem estar físico e moral (MARINHO, 1980, p. 148).

Essa renovação do cristianismo frente a uma cultura das atividades físicas e esportivas, segundo Courtine (1995), ocorreu devido a “uma cruzada desencadeada pelos adeptos da Cristandade Muscular”, que acreditavam que “a moralidade é tanto uma questão de forma muscular quanto de piedade religiosa, e os melhores cristãos têm o dever de possuir um corpo atlético” (COURTINE, 1995, 92). Pensava-se, então, que as atividades físicas articuladas aos ideais cristãos, ou ainda, “alistando a ginástica a serviço

de Deus, ou pelo menos a uma educação moral”, se poderia favorecer “os hábitos de ordem, de exatidão, de disciplina, essenciais ao bom funcionamento de uma sociedade industrial e burocrática” (COURTINE, 1995, p. 93).

É possível apontar que no final do século XIX o caráter religioso, que foi um dos pilares que sustentou a institucionalização da ACM, se vinculou às culturas físicas, fortalecendo-se e servindo de sustento para as necessidades dos elementos morais da sociedade.

Não obstante, podemos também citar práticas desenvolvidas pela ACM de Porto Alegre que articulavam questões tanto de desenvolvimento físico quanto moral dos sujeitos acemistas. No ano de 1918, quando Frank Long veio a Porto Alegre para fundar a ACM na cidade, também introduziu o voleibol, o basquete, as corridas de rua e os jogos atléticos na cidade (ACM, 1991). Foi ele, também, que fundou a *Federação Atlética Rio-Grandense e dirigiu os primeiros jogos de pólo aquático e as primeiras competições de natação* (ACM, 1991, p. 9). Entre as atividades esportivas realizadas no decorrer do século XX, é possível citar a ginástica, a musculação - pensada como *indispensável para um bom condicionamento físico* - e o karatê, atividade que *ajuda a disciplinar o corpo e a mente* (ACM, 1991, p. 14). Durante a década de 50, a

ACMPA realizava uma vez por ano as suas Olimpíadas, que se desenrolavam durante uma semana inteira, envolvendo as mais diversas modalidades de competição, desde as disputas físicas [. . .] até os torneios intelectuais [. . .] ao final dos jogos, era escolhido o Atleta Olímpico, não só levando em consideração seu desempenho físico-intelectual, mas também o seu comportamento disciplinar e ético (ACM, 1991, p. 22. grifos meus).

Na atualidade, nas práticas vinculadas às funções dos esportes e das atividades físicas, é possível identificarmos aspectos morais que dizem respeito aos preceitos cristãos, aludidos em diferentes atitudes, como comportamentos e ações que sirvam como exemplo para o jovem líder acemista. É possível evidenciarmos isto quando o coordenador dos grupos juvenis salientou que para ser convidado a participar dos grupos de liderança os jovens não podem ser bagunceiros, tem que ser participativos e ter alguns princípios da liderança já desenvolvidos.

Tais composições e seleções de atitudes e comportamentos podem ser evidenciadas, de certo modo, no estudo desenvolvido por Fraga (1998, p. 30) numa escola do município de Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre, região esta em que a presença da Religião Cristã de orientação Católica se faz “como referência moral nas

questões coletivas”. Neste estudo, Fraga (1998) relata algumas práticas juvenis vinculadas ao que ele denomina de ‘bom-mocismo’.

O ‘bom-mocismo’, vinculado a uma moralidade conservadora cristã numa estreita articulação entre família, igreja e escola, caracteriza-se por virtudes como a obediência, os bons costumes, a temperança, o respeito, o exercício de uma boa cidadania, a bondade, entre outros elementos atrelados aos “valores tidos como positivos dentro de uma moralidade construída sobre os rastros de uma educação religiosa” (FRAGA, 1998, p. 87).

No entanto, salienta o autor, o bom-mocismo não é único, universal e transcendente, mas é múltiplo em si mesmo, de acordo com as arbitrárias e contingentes articulações culturais e sociais que nele se estabelece, como por exemplo, “o ‘sujeito bom-cristão’, ‘bom-aluno’, ‘bom-cidadão’, ‘bom-partido’, ‘bom-chefe-de-família’, ‘bom-empregado’, que carrega no corpo, em diferentes momentos da vida, as marcas da obediência” (FRAGA, 1998, p. 89).

Desse modo, ao pensarmos sobre os valores tidos como positivos e moralmente valorizados nas práticas acemistas, os quais atuam como classificadores, diferenciadores e constituidores de sentidos, poderíamos inferir sobre a constituição de um perfil de bom-moço almejado por estas práticas, as quais assentam-se, também, numa orientação moral e cristã.

É possível destacar, ainda sobre essas questões, que para Silva (2003, p. 44), a moral que sustenta e orienta a constituição de um currículo normalmente se assenta em valores fundamentais, universais, inquestionáveis, axiomáticos, “remetidos a algum ente supremo”. Nesse caso, este ente transcendente é Deus filho, Jesus Cristo, o qual é a base de sustentação dos princípios acemistas.

Ressalto que esta moralização vinculada ao corpo, desenvolvido por uma cultura corporal e esportiva de longa data na ACM, também encontra recorrências em outros espaços contemporâneos. Weller (2005, p. 5), por exemplo, cita que a prática esportiva, desenvolvida junto de jovens de bairros periféricos, além de buscar o desenvolvimento da ordem e da adequação social a esses sujeitos, almeja, também, o “respeito, a obediência e a disciplina, assumindo assim uma função social muitas vezes de controle social”.

As práticas esportivas e físicas, nesse contexto acemista, através de preceitos morais, calcados principalmente na religião cristã, buscam determinadas características em seus sujeitos, como por exemplo, a obediência e o bom comportamento. Não por acaso, esse foi um fator amplamente destacado por Fraga (1998) em seu estudo com jovens de uma região marcadamente cristã e católica, e também, uma das funções do esporte apontada por Weller (2005). Assim, a obediência, o bom comportamento e a

retidão das ações são tanto valores que são buscados nos jovens que participam das atividades físicas e esportivas, como são elementos a serem desenvolvidos por estas práticas na ACM, e claro, desde que ancoradas nos princípios acemistas, como um bem-estar físico, moral e espiritual do ser humano.

As culturas corporais e esportivas acemistas funcionam como práticas que criam possibilidades na qual os jovens podem se amparar e se desenvolver como bons sujeitos, ficando longe das drogas, da violência, dos vícios, dos maus-comportamentos e de qualquer outra atividade que possa os atrapalhar em suas formações, incutindo nesses sujeitos alguns preceitos morais que sustentam a instituição ACM. Ao fazer circular saberes sobre o que é mesmo ser jovem líder acemista e quais os valores e as atitudes que devem ter, estas práticas corporais criam lugares nos quais os sujeitos podem ser posicionados e se posicionarem para compreenderem o mundo e a si mesmos. Mas isto não deveria ser novidade, pois, segundo relato de um secretário acemista, o esporte e a Educação Física servem para *formação de futuras lideranças em jovens, têm a missão de desenvolver as pessoas para os princípios e valores da ACM* (Diário de Campo, 26/10/2004).

Relações de Gênero

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (SILVA, 1999b, p. 97).

Valho-me das palavras de Silva (1999b) para iniciar essa discussão. Não apenas tomo gênero como uma produtiva possibilidade de análise pelo fato do autor acima referido indicar sua necessidade, mas, principalmente, pelo fato de que as relações e construções de gênero permearam, embora silenciosamente, os processos acemistas de formação de liderança juvenil no espaço e tempo da investigação em que estive presente.

Mas poderíamos perguntar, o que se pode entender por gênero? Ou ainda, de que modo tal conceito - e campo de estudos - pode ser útil nas análises dos processos de formação de liderança acemista?

O conceito de gênero, embora eu tenha explicitado um pouco sobre ele em capítulo anterior, se refere

a todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2004, p. 15).

É possível inferirmos, desde essa concepção, que gênero atua como um modo de linguagem, ou seja, como instância privilegiada nos modos pelos quais damos sentidos e significados às distintas construções de sujeitos masculinos e femininos.

Cabe ressaltar, porém, que este conceito não é unívoco no campo de Estudos de Gênero, até mesmo por quê, segundo Nicholson (2000, p. 9), esta palavra “é usada de duas maneiras diferentes, e até certo ponto contraditórias”.

A referida autora destaca que gênero, por um lado, é utilizado em oposição a sexo, pois gênero seria remetido a construção social da identidade e sexo a natureza dos corpos dos indivíduos, o que os caracterizaria, naturalmente, como masculinos e femininos.

De outro lado, gênero continua sendo utilizado para se referir à construção social de sujeitos masculinos e femininos, no entanto, nessa segunda acepção, gênero incorporaria sexo, sendo, inclusive, as diferenças corporais entendidas como produzidas e construídas culturalmente. Isso não nega a materialidade dos corpos, mas desloca o entendimento para o fato de que inclusive a materialidade e as diferenças entre os corpos masculinos e femininos são construídas culturalmente.

Por isso, essas duas concepções de gênero seriam contraditórias, pois uma se refere ao sexo e ao corpo como ambos biologicamente dados pela natureza e a partir do qual se constrói, culturalmente, as diferenças de gênero - o que a autora denomina de ‘fundacionalismo biológico’ - e que se difere de um ‘determinismo biológico’ no qual as diferenças entre masculino e feminino seriam naturalmente e essencialmente marcadas desde sempre pela natureza dos corpos.

No entanto, na segunda acepção apresentada pela autora - que se refere à construção cultural de gênero -, inclusive o corpo, em sua materialidade, diferenças e significados, seria produzido na cultura, o que configuraria um construcionismo social e cultural acerca da concepção de gênero. E é desde essa concepção que procurarei desenvolver algumas reflexões sobre as produções de posições de gênero construídas em meio os processos de formação de líderes na ACM, pois, como argumenta Meyer (2004, p. 15), “o conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos que instituem essas distinções” entre sujeitos masculinos e femininos.

Uma das implicações desse redimensionamento conceitual de gênero, segundo Meyer (2004, p. 15), é “analisar os processos, as estratégias, os saberes e as práticas sociais e culturais que educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos”, pois “gênero sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise”, mas se dirige para os modos como nos tornamos sujeitos, quer masculinos ou femininos.

De qualquer modo seria incompatível com a perspectiva aqui assumida privilegiar uma ou outra construção, isso porque gênero é um conceito “inerentemente relacional. A masculinidade existe só em contraste com a *feminilidade*” (CONNELL, 1997, p. 32).

Connell (1997, p. 36) ainda sugere que pensemos as práticas que estabelecem saberes e posições de sujeitos masculinos e femininos como “projetos de gênero” desenvolvidos e postos em práticas nas diferentes instâncias culturais. Para isso, salienta o autor, “devemos ir constantemente mais além do próprio gênero”, como por exemplo, reconhecê-los como históricos, os quais possuem elementos de sustentação para suas pedagogias (CONNELL, 1997, p. 38). Diante disso, podemos perguntar: que projetos de gênero são desenvolvidos na ACM, mais especificamente nos grupos de jovens líderes, e que elementos os constituíram ao longo da história da ACM e que podem reverberar nas práticas atuais?

As distintas construções de gênero estiveram, ao longo da história da ACM, atreladas a diferentes contextos históricos. A instituição ACM foi marcadamente androcêntrica, sendo, desde o início, uma entidade que tinha em seu nome um espaço para que apenas os homens participassem.

Durante o período de fundação da ACM, as práticas realizadas em seu espaço eram direcionadas apenas para homens cristãos. Inclusive, no ano de 1866 - após 22 anos de sua fundação em Londres - surgiu na Inglaterra a YWCA (*Young Women's Christian Association*), destinada às moças que dependiam de seus próprios meios para seus sustentos (MARINHO, 1980).

Foi somente no início do século XX que as mulheres começaram a participar das atividades acemistas, principalmente pelo viés das atividades físicas e esportivas, praticando um número limitado de esportes. No entanto, apenas a partir da década de 40 que começaram a aparecer registros das mulheres na ACM praticando esportes. No álbum comemorativo dos 100 anos da ACM, a primeira fotografia que trata da participação de mulheres em atividades esportivas consta da data de 1941, mesmo que, conforme Goellner (2004), já na década de 20 a idéia de fortalecimento da raça passasse inevitavelmente pelo desenvolvimento físico e fortalecimento do corpo da mãe, sendo uma das principais

prescrições para isso a exercitação física, e entre os espaços que privilegiavam tais recomendações, é possível citar a ACM.

A participação das mulheres na ACM de Porto Alegre, durante muitos anos, se restringiu às funções de organizadora de jantares familiares, de mãe responsável por levar os filhos ao ambulatório e timidamente na participação esportiva - somente a partir da metade do século XX. Uma outra forma de participação na instituição - cargo de direção - foi alcançada somente no final dos anos 80, após aproximadamente 90 anos da fundação da ACM em Porto Alegre. O exercício em um cargo diretivo dentro da instituição foi exercido por uma mulher somente no ano de 1988, sendo Margarida Oppliger Pinto - filha de Ernesto Oppliger, secretário geral da ACM Porto Alegre de 1944 a 1970 - a exercer a 1ª vice-presidência daquele mandato e, em 1989, a exercer a presidência da instituição.

Já na atualidade, nos processos de formação de jovens líderes, as relações de gênero são um aspecto permanentemente silenciado, isto é, naturalizado nas relações acemistas, mesmo que no “Guia para colaboradores e dirigentes da ACM” se tenha realizado uma discussão que aponta que houve mudanças em tais relações na instituição.

No referido documento é apresentado um quadro que traz informações acerca das diferenças de ênfases estabelecidas pela ACM no século XIX e na contemporaneidade. Em tal quadro, uma das ênfases propostas para reflexão se refere às relações de gênero, indicando que no século XIX na instituição só participavam sujeitos masculinos e que na atualidade não há distinções de gênero. Além disso, o documento apresenta uma definição de gênero como *as características sociais, culturais e históricas que determinam a forma como homens e mulheres interatuam e dividem suas funções* (ACM, 1997, p. 51), inclusive assumindo que tais diferenças são resultado de aquisições sociais. Mais adiante, o documento afirma que *as diferenças sexuais-genitais não marcam nem determinam superioridade ou inferioridade* (ACM, 1997, p. 52) a qualquer uma das posições de sujeito masculino ou feminino.

Desde as distintas concepções de gênero que vimos até aqui, é possível afirmar que o entendimento contemporâneo de gênero proposto pelo “Guia” de ações da ACM na América Latina se aproxima daquilo que Nicholson (2000) denomina de ‘fundacionalismo biológico’, ou seja, toma as diferenças sexuais e corporais como dadas e que a partir delas é que há uma construção cultural das diferenças e das posições de sujeitos masculinos e femininos.

Busquemos perceber como algumas dessas relações e posições de gênero foram desenvolvidas nas atividades com os jovens dos grupos de liderança, tendo em conta tanto

as influências históricas vinculadas a tais relações e as considerações contemporâneas para essas questões.

Durante o “Encontro RS” no qual participaram diferentes unidades acemistas que possuem os grupos de liderança houve uma atividade específica denominada de dinâmica das ‘Cinco Cidades’⁴³. Nesta atividade,

Havia cinco cidades que eram compostas e representadas pelos jovens líderes mais antigos. As cidades estavam espalhadas pelo Departamento de Jovens da ACM centro, cada uma num canto da sala. Em cada uma dessas cidades, além dos jovens que as administravam, havia materiais específicos para legitimar o assunto que seria trabalhado em cada uma delas. Cada uma das cidades tinha ‘um problema a ser resolvido, pois estavam com sérias dificuldades de administração’. As cidades, com nome de acordo com seus problemas, eram as seguintes: aborto, prostituição, escola, drogas e contravenção. Os jovens participantes foram separados em cinco grupos, divididos por faixas etárias e por gênero - meninos e meninas. Cada um desses grupos deveria passar pelas cinco cidades, como se fosse uma atividade de recreação. Então, cada grupo começava numa cidade - que era numerada de um a cinco - e depois de dez minutos em cada cidade, trocavam, até todos passarem por todas as cidades. Quando os jovens chegavam em cada uma das cidades lhes era explicado o problema dela - aborto, prostituição, escola, contravenção e drogas - e a função dos jovens era de cada um jogar os dois dados que havia em cada cidade. Conforme o número do dado que caía - de um a seis - o jovem que jogou poderia ter saído ileso do problema da cidade ou ter ‘caído’ no problema da cidade. Se o dado caísse nos números um e dois, o jovem havia se livrado do problema, se caísse do três ao seis, o jovem teria participado do problema da cidade. Ao final de cada participação os jovens antigos, responsáveis pela cidade, explicavam para aqueles que tivessem tido azar no jogo de dados quais eram os problemas e as conseqüências do problema da cidade onde estavam (Diário de Campo, 25/09/2004).

Nas cidades da escola, da contravenção e das drogas, a encenação e a fala dos jovens que organizavam aquela cidade era a mesma para todos os grupos que passavam, inclusive, eram cidades que ficavam no meio do caminho, onde todos poderiam ver o que lá acontecia. Já as cidades do aborto e da prostituição ficavam escondidas em cantos da sala, ambas com uma espécie de sala própria, para que ninguém visse e ouvisse o que se tratava lá dentro.

Na cidade da prostituição havia um menino fantasiado de prostituta que nos dava os dados para jogar. Cada um do grupo jogou uma vez. Quando o dado caía nos números de

⁴³ Lembro o leitor de que já apresentei tal atividade e excerto em capítulo anterior, porém com ênfases distintas da que procuro realizar agora. No capítulo 2, quando discuti este excerto, procurei problematizar os modos como construí o material empírico. Nesse momento tomo este excerto a fim de problematizar seu conteúdo, e o retomo na íntegra a fim de que o leitor não tenha que ficar folhando páginas atrás dele para analisar os comentários que tecerei.

três a seis, a “prostituta” abraçava e levava para sua “cama”. No final, antes de irmos embora da cidade e quando todos já haviam jogado os dados, o jovem que comandava a cidade comentou que *aqueles que dormiram com ele haviam pegado doenças, tinham sido contaminados pelo vírus da AIDS* (Diário de Campo, 25/09/2004).

Quando, depois da atividade, foi aberto um espaço para a discussão sobre como os jovens se sentiram durante a participação na dinâmica das ‘cidades’, a jovem Tainá comentou, acerca da cidade da prostituição, que *as prostitutas tem AIDS e passam pros outros e não tão nem aí*. De fato, na demonstração da dinâmica, era um menino fantasiado de prostituta que passava AIDS para os outros. Mas esta fala, e inclusive a possibilidade de representar esse tipo de acontecimento, só é possível desde sua inserção em distintos espaços e produções culturais contemporâneas, ou ainda, que as possibilidades de se realizar tais comentários “só significam e se tornam verdadeiras dentro, ou pela articulação, de determinados discursos enraizados em contextos particulares e localizados” (MEYER *et al*, 2004, p. 4).

Dentre alguns espaços e discursividades culturais, podemos citar um estudo realizado por Meyer *et al* no qual os autores “problematizam anúncios televisivos que integravam campanhas oficiais de prevenção ao HIV/AIDS, implementadas pelo Ministério da Saúde, no Brasil, no período de 1994 a 2000” (MEYER, *et al*, 2004, p. 2), discutindo, através de entrevistas com agentes de saúde, alguns elementos vinculados às questões de gênero e de transmissão de doenças sexualmente transmissíveis.

Os autores apontam uma tendência à homogeneização das posições de mulher que surgiram nas falas dos sujeitos entrevistados, falas essas realizadas a partir dos sentidos atribuídos por eles aos anúncios televisivos investigados. Tal homogeneização feminina se referia a uma posição de mulher submissa, embora com o desenrolar das entrevistas e das problematizações tal posição tenha sido pluralizada. E é esta mulher submissa que, segundo as campanhas de promoção de saúde veiculadas pelos anúncios televisivos investigados pelos autores, precisavam ser transformadas, dotadas de capacidade de promover sexo seguro, visto que são essas mulheres as principais responsáveis por tal mudança social vinculada à promoção da saúde.

Já o investimento nas posições de gênero desenvolvidas com os jovens dos grupos de liderança sugere que a mulher - prostituta - é a culpada pela transmissão do vírus, e não o homem que a procura e não se previne. Além do mais, aponta para o fato de que a mulher - prostituta - é a vilã da contaminação, cabendo ao homem apenas o papel de vítima. Embora não tenha se enfatizado o papel de mulher submissa nessa atividade, a mulher ocupa o papel de responsável pela transmissão do vírus da AIDS, talvez não muito

distante daquela investigada por Meyer *et al* (2004) a qual, embora não responsável pela transmissão, seria responsável pela promoção da saúde e transformação das práticas vinculadas a transmissão da AIDS, pois era a principal agente a ser moldada e modificada. Ao homem, no entanto, cabe a posição de vítima. Não se discutiu, em nenhum momento, que há outros modos de contaminação do vírus da AIDS, ou que aquela função de transmissor poderia ser ocupada por um homem, ou ainda, por homossexuais, ou casais heterossexuais, ou por uso de drogas e outros fatores atrelados a essas discussões.

O que gostaria de enfatizar são as posições de gênero veiculadas nessa dinâmica, assim como, as relações estabelecidas entre as funções de homem - vítima - e mulher - prostituta. Assim, a mulher ocupa uma posição de agente responsável pela transmissão da AIDS, e ainda, que 'não tá nem aí para isso', enquanto o homem ocupa uma posição de vítima e de receptor do vírus. Desse modo, se desconsidera a complexidade de tal processo de saúde-doença, assim como, limita-se às possibilidades de pensá-la de outros modos.

No entanto, mesmo que a atividade referida tenha posto em circulação determinadas representações e relações de gênero no que se refere ao vírus da AIDS e às feminilidades e masculinidades, houve, durante a conversa entre os jovens, algumas rupturas dessa representação. O jovem Paulo, por exemplo, comentou que *a AIDS é uma doença que não tem cara, cor, não escolhe. Não é só a prostituta que pode oferecer esse vírus*. Desse modo, surgem rupturas e fissuras acerca daquilo que é desenvolvido sobre as relações de gênero e a questão do vírus da AIDS, o que acaba por colocar em xeque a homogeneização daquilo que foi apresentado como a mulher-prostituta responsável e o homem vitimizado. Ou ainda, conforme comentário do jovem Diego, *a gente pode pegar doença como qualquer um [e também uma?!]*.

Um outro tema que acabou por ser desenvolvido nessa mesma atividade, no entanto, numa 'cidade' diferente, foram as relações de gênero referentes às questões de aborto, o que, do meu ponto de vista, permeiam, principalmente, posições distintas para homens e mulheres assumirem numa situação de gravidez e, conseqüentemente, de posições de maternidade e paternidade.

Na cidade do aborto, o jovem responsável pela atividade estava vestido de médico, simulando um consultório, onde discutiríamos a questão do aborto. Chegando lá, o 'médico' nos explicou várias questões referentes ao aborto, informações que ele havia consultado em livros e na internet, e nos explicou todo o processo do aborto e as conseqüências dessa atitude. Ao final, quando deveríamos jogar o dado, como fizemos em todas as cidades, o 'doutor' disse que não precisávamos jogar, *pois não ficaríamos grávidos mesmo* (Diário de Campo, 25/09/2004).

Esta fala, do mesmo modo como a problematização anterior em relação à prostituta e as questões de gênero, não ocupa um lugar isolado na cultura, tampouco parte unicamente daquele indivíduo específico, se pensarmos que os sujeitos são efeitos discursivos, lingüísticos, históricos e culturais. Assim, tal possibilidade de atividade se insere em contextos culturais e históricos mais amplos, que permitem tais produções e veiculações de determinadas práticas. Meyer *et al* (2004) apontam que os sentidos e significados atrelados à maternidade - e nesse caso podemos pensar na questão do aborto - são desenvolvidos apenas para o público materno-infantil, direcionado apenas as mulheres-mães, e isso de maneira naturalizada e normativa.

Esse direcionamento de práticas referentes à maternidade - e nesse caso o aborto - para as mulheres inscreve-se em pressupostos construídos no período da modernidade, como

o de que a maternidade *equivale* e decorre da capacidade de geração biológica de um novo ser; o de que a geração deste novo ser *está circunscrita* ao corpo da mulher que processa a reprodução biológica e o de que a identidade de mulher se *reduz* à identidade de mãe (MEYER, 2002, p. 387, grifo da autora)

Assim, é desde essa concepção biologicista de mulher-mãe que a atividade acerca do aborto se embasa, a ponto de afirmar para os meninos - no caso para uma posição de sujeito masculino - que eles não precisariam jogar os dados, pois não passariam pela experiência da gravidez. Desse modo, desconsidera-se todos vínculos e responsabilidades dos homens em suas relações com esse processo, direcionando, por questões meramente biológicas, a função e a responsabilidade da gravidez - e da possibilidade do aborto - para a díade mulher-mãe.

Mas além de pensarmos nas condições culturais contemporâneas que permitem que tal atividade seja desenvolvida dessa maneira, e ainda, das condições históricas que permitem que se articule as posições mulher e mãe desde pressupostos biológicos - como me referi acima -, poderíamos, também, trazer alguns elementos envolvidos nessa construção de mulher-mãe que permearam a própria instituição e que, desse modo, constitui uma maneira específica de tratar dessas questões naquela cultura acemista.

A participação da mulher na ACM, como me referi anteriormente, ocorreu no início do século XX, principalmente através de atividades físicas, e isto pelo motivo da importância de se desenvolver tanto o corpo como as virtudes da mulher que seria a futura mãe dos futuros filhos da nação. Não por acaso, foi também nesse período que foi

institucionalizado o Dia das Mães, por uma norte-americana, no segundo domingo de maio de 1908 numa ACM dos Estados Unidos.

Já no Brasil, a primeira comemoração do Dia das Mães ocorreu na ACM de Porto Alegre, no ano de 1918. Este tipo de investimento está atrelado a importância que a mulher-mãe possuía na própria cidade de Porto Alegre, visto que foi através dela que muitas famílias - e filhos principalmente - foram a postos de saúde para serem diagnosticados e medicalizados nessa sociedade.

Entre as diferentes maneiras de atrair as pessoas da região de Porto Alegre para realizar as atividades higiênicas e médicas na ACM, uma ‘técnica’ utilizada e que permaneceu até meados da década de 90 parece ser bastante interessante. Tal técnica consistia, primeiramente, em levar

as mães a freqüentar a entidade; depois, fazendo com que estas incentivem seus filhos a fazer o mesmo. Isso se deu, especialmente, nos fins de 40, início de 50, por meio do posto de puericultura que era mantido na sede da ACM de Porto Alegre, sob a direção do Dr. Morales (ACM, 1991, p. 21).

De fato, foi a partir da importância da função exercida pela mãe no desenvolvimento da sociedade que a mulher passou a ser mais investida na ACM de Porto Alegre.

Desse modo, podemos perceber elementos culturais contemporâneos e históricos que permitem com que a atividade da cidade do aborto seja realizada de determinado modo e baseada em determinados pressupostos e não em outros nas atividades direcionados aos jovens líderes no “Encontro RS”.

Nestas atividades foi possível constatar distinções de gênero no que se refere a assuntos e práticas que podem ser desenvolvidos com cada um desses sujeitos, masculinos e femininos, principalmente no que se refere a assuntos de prostituição e de doenças sexualmente transmissíveis.

Por fim, gostaria de trazer um comentário do coordenador dos grupos de jovens após as conversas realizadas sobre esta dinâmica das ‘cinco cidades’. Disse ele: *Parabéns por não segregarem nem classe social e nem raça nessas atividades e comentários. De fato, em nenhum momento alguém tocou nesses atravessamentos culturais. Mas se seguir um pouco com minhas reflexões no diário de campo, eu acrescento: e gênero?! Isto houve recorte sim... mas já está tão naturalizado que nem se fala, nem se percebe* (Diário de Campo, 25/09/2004).

Foi a partir dessa reflexão e das leituras acerca da constituição de currículos que deparei tais problematizações, pois, de fato, são relações que passam despercebidas, diferentemente dos elementos de religião, esporte e Educação Física, voluntariado e liderança que a todo o momento são incitados nas discussões. Passemos, então, ao voluntariado acemista, outro elemento constituinte do currículo para a formação dos jovens líderes.

Voluntariado

Quem é o voluntário?

Com essa questão, o documento de “Fundamentação do Serviço Voluntário Acemista” (ACM, 1999, p. 5) - o qual embasa as ações a serem desenvolvidas na ACM acerca do voluntariado, inclusive sustentando as ações nos grupos de formação de jovens líderes - inicia a discussão sobre este tema.

Para este estudo, desde a perspectiva teórica assumida, talvez fosse mais pertinente ao invés de perguntar quem é o voluntário acemista - como se ele existisse *a priori* - perguntar-nos como se constitui e em que significados aquilo que se denomina o voluntário acemista. Assim, a partir da concepção de que há construções culturais de sujeitos e, nesse caso, de um sujeito acemista voluntário, é que passo a tecer algumas considerações.

Voltemos ao texto do referido documento:

A lei nº 9608, de fevereiro de 1998 define o voluntário como sendo aquela pessoa que exerce funções sem vínculo empregatício. Na tradição acemista, voluntários são aquelas pessoas engajadas no processo de desenvolvimento individual e coletivo, mobilizando a comunidade para a construção de uma sociedade fraterna (ACM, 1999, p. 5)

Nesse excerto, percebemos duas denominações distintas para o que se considera voluntário. Uma diz respeito a um discurso legislativo, jurídico, instituído como lei. A outra definição diz respeito ao que se denomina voluntário na ACM. Portanto, duas definições de voluntário. Disso decorre a produtividade de usarmos o termo voluntário(s), no plural, visto que não há - assim como jovens, juventudes, culturas, e entre outras tentativas de definições - um único referente no qual se possa definir este termo, ou seja, assumo que

este termo varia seus significados de acordo com as redes de relações estabelecidas entre ele. É através das redes de sentidos que se constroem em torno do termo voluntário, dotando-o de específicos significados e não de outros, que podemos compreender melhor o voluntário na ACM.

O voluntário acemista se diferencia, inicialmente, no documento de 'Fundamentação do serviço voluntário', do entendimento de voluntário inscrito num discurso legal, jurídico. A lei nº 9.608/98 - citada pela ACM - que define o trabalho voluntário como atividade não remunerada no Brasil, tem como base uma declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) através da qual a entidade estabeleceu, em 1986, que o dia 5 de dezembro seria o Dia Internacional do Voluntário e que o ano de 2001 seria o Ano Internacional do Voluntário (MATSUDA, 2002), sendo que esta iniciativa foi apoiada por 123 países, dentre eles o Brasil. Dois anos após essa institucionalização da ONU, o Brasil deferiu a referida lei na qual a ACM utiliza para começar a caracterizar o seu voluntariado. A utilização de distintos discursos não quer dizer que eles não possam se fortalecer e legitimar um ao outro, mas dizem respeito a especificidades distintas, sendo que o segundo - o que nos interessa - se refere aos princípios e bases da instituição ACM.

Pinto (1989) argumenta que é preciso compreender o tecido social como um conjunto múltiplo de discursos, os quais, em alguns momentos, se apóiam em enunciados semelhantes em suas condições de existência, e em outros momentos disputam enunciados pelo poder de ser [ser mais legítimo, mais verdadeiro, mais interpelativo, mais produtivo, entre outras disputas] do que os outros. Assim, há uma 'pluridiscursividade' social, na qual discursos se confrontam, se legitimam e apóiam e, nesse processo, constituem saberes e sujeitos.

Desse modo, não é difícil compreendermos a ênfase acemista em comparar e buscar um referente que delimita o que é voluntário para a sua definição, visto que é num processo de diferenciação que acabamos por constituir significados acerca do que pode ser algo, nesse caso, um voluntário acemista. Dito de outro modo, conforme Foucault (2002), um enunciado se define em sua diferenciação a partir de um referente e, também, pela sua associação com outros enunciados, como nos distintos modos de se nomear o que é voluntário pelo documento acemista.

Há, na definição de voluntário da ACM, um referente a partir do qual esta definição se diferencia, qual seja, a definição jurídica. Isto não significa que a definição jurídica não tenha validade para a ACM - inclusive há elementos e enunciados que compõe ambas as definições, como por exemplo, o trabalho voluntário não ser remunerado - mas o que é enfatizado é o caráter cristão, ecumênico e humanista que embasa a instituição e que é o

diferencial do voluntário acemista em relação aos outros tipos de voluntariados. Inclusive, desde esses pressupostos acemistas, é possível falar numa cultura do voluntariado na ACM. E isso está descrito desse modo no próprio documento, sendo que, para o alcance e desenvolvimento da “cultura do voluntariado” acemista, a liderança é a base para a obtenção e aprimoramento de tal cultura. Mas exploraremos mais adiante as relações entre o voluntariado e a liderança na instituição. Por ora, busquemos os sentidos que envolvem a construção do que se entende por voluntariado na ACM.

É possível destacar que tal “cultura do voluntariado” na ACM não se desenvolveu, por exemplo, desde a ratificação da lei acerca do voluntariado antes apresentada. O voluntariado, segundo informações da própria instituição, é algo que ocorre desde há muito tempo na ACM.

As atividades voluntárias, embora tenham datas distintas quanto ao seu início, são desenvolvidas desde meados do século XIX pela ACM. É possível destacar, por exemplo, uma das primeiras ações voluntárias desenvolvidas pela instituição no ano de 1856, quando auxiliou soldados durante a Guerra Civil nos Estados Unidos. Depois disso, a ACM teve grande participação, com seus voluntários, no auxílio das duas grandes guerras mundiais, resultando num Prêmio Nobel da Paz no ano de 1946 (ACM, 2001).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados em anuários estatísticos do século XX, indicam que a presença de instituições filantrópicas e beneficentes durante o século passado estiveram estreitamente marcadas por ligações entre a Igreja Católica e as organizações de assistência da saúde, educação, recreativo-desportivas e outras, consolidando uma parceria entre “Fé e Pátria” (LANDIM, 2003, p. 65). A participação das entidades religiosas do início do século XX, marcadas por um pluralismo religioso e ecumênico, foi de grande importância para o desenvolvimento de ações voluntárias, baseadas e fortalecidas em ligações de associativismo com o Estado. Além das entidades religiosas, o associativismo com o Estado na parceria de ações voluntárias e filantrópicas também ocorreu no âmbito das associações desportivas, as quais “são organizações voluntárias que, quanto às suas atividades principais, existem voltadas para seus membros, como clubes sociais ou esportivos, de tamanhos variados” (LANDIM, 2003, p. 77).

Nesse contexto, a Associação Cristã de Moços de Porto Alegre - que se engendra tanto com ações desportivas como com associações religiosas - desenvolveu diversas atividades voluntárias, como por exemplo, um *trabalho de recuperação social a pequenos jornaleiros* no ano de 1924, ou o *serviço religioso e social de voluntários acemistas com presos da antiga casa de correção de Porto Alegre* e ainda, a participação no *pioneiro*

Corpo de Correspondência, que atuou junto às tropas durante a revolução de 1930 (ACM, 2001, pg. 30-34-38).

Na atualidade a ACM de Porto Alegre *propõe-se intensificar e sistematizar o serviço voluntário, considerando que neste ângulo básico da atividade acemista, é preciso priorizar não só o serviço “DE”, mas principalmente o serviço “COM” e “PARA” voluntários* (ACM, 1999, p. 4, grifos do original).

Há, então, diferentes tipos de voluntários na própria “cultura de voluntariado” acemista. No caso de serviços ‘de’ voluntários, se entende *as ações desenvolvidas por pessoas comprometidas com a missão acemista, colaborando, através de seus conhecimentos específicos e profissionais com programas e projetos da instituição esporadicamente* (ACM, 1999, p. 7).

Há, também, o caso de serviço ‘com’ voluntários, e *neste esquema de serviço as pessoas doam seu tempo, disponibilidade afetiva, investindo em programas, projetos e/ou atividades, independentemente de sua área de formação profissional.* (ACM, 1999, p. 7, grifos do original) Neste caso, as pessoas estarão realizando tarefas de acordo com seus ‘dons pessoais’, seus ‘talentos’.

Foi somente quando li este documento entregue pelo coordenador dos grupos de jovens no final do ano de 2004, com a intenção que eu compreendesse melhor o modo de funcionamento dos grupos de líderes no interior dos projetos da instituição, que percebi e entendi alguns fatos que ocorreram comigo enquanto sujeito implicado com os processos de investigação [e de voluntariado?!].

Um acontecimento referente a minha posição enquanto pesquisador e voluntário ocorreu numa reunião de segunda-feira com os jovens, na qual o coordenador me apresentou primeiro como pesquisador e depois acrescentou o voluntário. Naquele momento achei impróprio, pois não me sentia como voluntário acemista. No entanto, após a leitura do documento de fundamentação do serviço voluntário acemista, acabei por me tornar sujeito desse discurso, mesmo que através das palavras do coordenador eu já tivesse sido posicionado como tal, embora não me reconhecendo nele.

Talvez isso se deva ao fato de que um discurso, em suas relações de poder - como o fato de o coordenador ocupar uma determinada posição com certas possibilidades de exercício de ação (d) e poder dizer que eu sou voluntário e com os efeitos que sua posição incidia no desenvolvimento de minha pesquisa e perante a posição por ele ocupada na ACM frente aos jovens e outros integrantes -, produz uma posição vazia a ser ocupada por um sujeito, ou seja, um discurso, para sua legitimação e efetividade, precisa de um sujeito que ocupe a posição que ele próprio cria (PINTO, 1989). No entanto, embora eu tivesse

sido sujeito de tal posição pela ação do coordenador não me sentia de fato ocupando ela, mas no momento em que li o documento, e me percebi naquela posição, me subjetivei nessa rede de saber-poder produzida por tal artefato em sua materialidade.

Nunca tinha me considerado voluntário acemista, mas nesse caso, me reconheci enquanto sujeito desse saber que diz que sou voluntário, pois ao ler o documento de fundamentação do serviço voluntário acemista me reconheci, de algum modo, numa daquelas posições por eles produzidas, quer como serviço *'de'* voluntário ou como serviço *'com'* voluntário. Diferentemente de quando o coordenador me indicou como voluntário, na qual fui posicionado como tal, mas não me reconhecia como sujeito daquele discurso. Portanto, atuaram dois modos de sujeição pelas relações de poder, o poder de nomear e indicar feito pelo coordenador e, posteriormente, uma relação de poder de si para consigo, numa relação de subjetivação sobre uma verdade de um discurso acerca dos voluntários acemistas.

Há, ainda, um outro tipo de ação voluntária na ACM, o serviço *'para'* voluntários acemistas. Esta ação compreende *programas, projetos e ou atividades de capacitação, integração, comunicação, visando preparar voluntários para fortalecer e desenvolver hábitos e costumes na sociedade da cultura do serviço voluntário*, assim como, difundir a missão da ACM (ACM, 1999, p. 7). Nesse tipo de ação se inserem os processos de formação dos jovens líderes, e em tal processo se configuram alguns elementos a serem desenvolvidos nesses sujeitos, os quais definem um sujeito voluntário acemista.

O voluntário acemista se *caracteriza por ser uma pessoa atuante, participativa no mundo em que vive, reconhecendo suas limitações, porém, dispondo de suas habilidades naturais para produzir em conjunto com os demais, uma comunidade ativa e fraterna, tendo, como princípio fundamental, promover o desenvolvimento humano, o seu próprio e o de seus semelhantes* (ACM, 1999, p. 5).

Para que tais princípios e atitudes sejam desenvolvidas, são elencadas algumas ações a serem realizadas pelo voluntário acemista, são elas:

- a) *formação de valores humanos e cristãos;*
- b) *representação na sociedade;*
- c) *incentivo à responsabilidade social;*
- d) *promoção da vida solidária e fraterna.*

(ACM, 1999, p. 5).

A partir dessas ações, as quais indicam os valores da ACM para com seus sujeitos e sociedade, é possível, segundo o referido documento sobre serviço voluntário, configurar um 'perfil' do voluntário acemista. Na elaboração de tal 'perfil' destaca-se:

- a) *satisfação de fazer parte da ACM, como espaço onde se encontra com seus pares;*
- b) *cordialidade, perseverança, entusiasmo, disponibilidade e espírito fraterno;*
- c) *vontade de doar seu tempo em prol de um objetivo comum a todos e que não lhe traz retorno material ou vantagem pessoal, mas satisfação espiritual (ACM, 1999, p. 6).*

Tomando tanto o perfil do voluntário acemista quanto às ações que deve realizar, é possível configurarmos alguns elementos que caracterizam especificamente o voluntariado na instituição, elementos esses partilhados pela ACM em suas ações e que constituem seus modos de dar sentido as suas relações no mundo, nesse caso, desde o voluntariado.

Dentre esses distintos elementos que produzem uma cultura acemista do voluntariado, é possível citar inúmeras recorrências sobre os princípios cristãos. De fato, mais do que nos outros elementos que compõe um currículo para os jovens líderes que aqui apresento, a saber, a Educação física, os esportes e as relações de gênero, o voluntariado agrega elementos religiosos na produção de sentidos sobre um sujeito voluntário acemista.

Trago alguns excertos para exemplificar: *A posição do voluntário da ACM de Porto Alegre caracteriza a vocação para o prazer de servir, vendo no outro um irmão; ou então, É este o diferencial básico inerente aos voluntários comprometidos com a missão da ACM (Base de Paris); e ainda, o voluntário acemista fica identificado pela sua conduta de cristão que valoriza o ser humano (ACM, 1999, p. 5).*

Há, nessas articulações entre a religião e o voluntariado, um emaranhado discursivo que se legitima e se apóia mutuamente, pois ambos discursos sustentam que as ações de voluntariado na ACM sejam realizadas de um determinado modo e baseadas em determinados princípios e pressupostos, visto que tais ações se justificam tanto por questões de ordem religiosa e espirituais, quanto por uma questão de bem-estar social e de valores humanos. Sobre essa articulação, é possível citar um fato que ocorreu no 'Programa de capacitação para os profissionais de Educação Física', quando um dos palestrantes, oriundo da própria ACM, *comentou que para o voluntariado e as ações de liderança na ACM não precisa olhar pelo cristianismo, pode-se olhar com uma visão humanista, dá no mesmo (Diário de campo, 28/10/2004).*

Neste exemplo é possível percebermos uma articulação entre os princípios cristãos e humanistas para a legitimação do voluntariado, o que faz com que se produza posicionalidades de sujeito em ambos discursos que legitimam o voluntariado. No entanto, por vezes, tais discursos não se legitimam, mas se confrontam, como podemos observar um fato que ocorreu numa reunião com os jovens. Certa vez, o coordenador dos grupos comentou que um dos fatores que fazia com que os jovens estivessem naqueles grupos era o cristianismo, que os princípios cristãos era o que os uniam naqueles grupos. De sobressalto Julia comentou: *eu estou aqui por causa do voluntariado*.

Tais possibilidades discursivas sobre o voluntariado - princípios cristãos, humanistas, jurídicas legais, e outras - ora se engendram e se fortalecem como no caso do palestrante que afirma que tanto faz olharmos pelo lado do cristianismo ou do humanismo, ora disputam saberes, posicionalidades e sujeitos como no caso da jovem Julia que afirma estar lá não pela religião cristã e seus princípios, mas sim pelo voluntariado social. De qualquer modo, o grupo de jovens compreende e é produzido em mais de um discurso, que ora estabelecem determinadas articulações e ora disputam legitimidade e sujeitos. Mas de qualquer sorte, aqueles jovens acabam, em alguns momentos, por se tornarem sujeitos de um ou outro discurso, e por vezes até mesmo de vários discursos ao mesmo tempo, se posicionando e sendo posicionados nessas possibilidades de sujeição.

Assim, embora a instituição ACM se diferencie, de certo modo, de outros tipos de voluntariado, configurando características próprias para sua concepção, tendo na religião seu principal diferenciador, por vezes se aproxima de enunciados referentes a um discurso de senso comum e jurídico de voluntariado, a fim de dar mais legitimidade e força a seu discurso.

Além disso, é possível evidenciarmos nos excertos acerca do voluntariado acemista, no que tange as questões de religião, uma justificativa de execução que se baseia num exercício de ascese do sujeito que realiza a ação voluntária, tais como nos dizeres “o prazer de servir” ou que essas ações voluntárias “não lhe traz retorno material ou vantagem pessoal, mas satisfação espiritual”.

O exercício de ascese, segundo estudos de Foucault (2004c), se refere a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Estas ações se engendram numa trama de verdade na qual o sujeito age sobre si mesmo através de atos realizados na busca de uma transformação de si por si. Desse modo, ao incorporar um discurso cristão e de princípios humanistas acerca de ações voluntárias, os quais descrevem tais ações como um modo de elevação espiritual, cristã e humana, que depende das ações racionais do sujeito para com ele mesmo, tendo no outro seu

fundamento de ação voluntária, os sujeitos voluntários agem desde esses princípios de racionalidade, convertendo-se em sujeitos desse discurso verdadeiro e buscando, através de suas práticas, uma elevação moral de si mesmo.

Cabe destacar, ainda, que esse modo de ocupar-se consigo mesmo ocupando-se com os outros - como no caso da ação voluntária - sucedeu um outro modo de ação de si para consigo que ocorreu em séculos passados, visto que ocupar-se somente consigo, num determinado momento histórico, passou a ser visto como “uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo” (FOUCAULT, 2004a, p. 268). Creio que seja nessa inversão, de um movimento de ascese desde uma ação de si para consigo tendo si mesmo como objeto de ações, para um movimento de ascese de uma ação sobre si pelo cuidado do outro, que se insere alguns dos elementos discursivos do voluntariado acemista, calcado, principalmente, em elementos de ordem religiosa, cristã e, em alguns momentos, humanistas.

No entanto, é preciso ressaltar que tais práticas de sujeição e de estabelecimentos de verdades não atuam plenamente na produção de sujeitos e de saberes, visto que é da própria ordem da linguagem a característica de instabilidade, incerteza e incompletude, e da própria ordem do poder a disputa, a luta e as imposições. De modo semelhante ao que ocorreu comigo quando fui posicionado como voluntário e fui me perceber como tal sujeito em momento posterior, quando da leitura de um documento, parece-me que ocorreu com uma menina que participou de alguns encontros do grupo de jovens da unidade do bairro Passo D'Areia. Tal menina foi apresentada ao grupo como líder voluntária universitária, denominação para os sujeitos que cursam alguma faculdade e vão auxiliar em alguma atividade na ACM. Conversando um pouco com ela, ela me relatou o motivo por estar lá no grupo, disse ela: *eu tô aqui porque tenho bolsa de estudos [numa faculdade da cidade de Porto Alegre] e tenho que pagar com trabalho voluntário* (Diário de Campo, 25/10/2004).

Tal posição ocupada pela menina ao realizar esse comentário vai de encontro não somente aos princípios voluntários acemistas - que tem em seu voluntário o prazer de servir sem retorno material algum - mas a toda uma rede de discursos (ou fragmentos deles) que sustenta o que se entende por voluntariado, tal como um discurso jurídico, ou humanista, ou do senso comum, ou outro que o seja. Inclusive o próprio termo voluntário, que vem do latim *voluntarius* e que significa vontade, “capacidade de escolha, de decisão; desejo” (CUNHA, 1999, p. 828), está inclinado a definir tal ação de modo oposto ao fato de ter que “pagar com serviço voluntário”.

Podemos perceber tal discrepância, inclusive, no primeiro parágrafo do documento “Fundamentação do serviço voluntário acemista”, quando se refere ao voluntariado na instituição e descreve o seguinte:

As propostas de crescimento e desenvolvimento, associadas à missão de desenvolver pessoas e promover a vida na busca da justiça, paz, solidariedade e fraternidade nos impulsiona a trabalhar com afinco pelo bem-estar social e espiritual de todos nós, não esquecendo que o acemista, por sua conduta cristã, vê em cada ser humano um irmão e a ele se dedica com o prazer de servir e de participar da grande família cristã (ACM, 1999, p. 4)

No entanto, como é da ordem da linguagem e das relações de poder, a tentativa de definições, de estabelecimentos de sentidos e de produção de sujeitos não se dão por finalizadas, mas sim, são relações instáveis e disputadas. Para que os fundamentos voluntários acemistas sejam efetivados em meio a essas turbulências, ambigüidades e contingências nos sujeitos que participam dos processos de formação na ACM, algumas estratégias e processos são desenvolvidos e postos em ação, os quais dizem respeito a uma metodologia de trabalho acemista.

Para Foucault (2003a), uma análise das relações de poder deveria, entre outras considerações, analisar as relações entre sujeitos e instituições e, tomando essa consideração para o caso desse estudo, penso que seria produtivo compreender os mecanismos que são postos em funcionamento na intenção de produzir o sujeito acemista, mais precisamente, os jovens líderes acemistas e suas relações com o voluntariado. Para isso, é preciso compreender tanto os mecanismos que são postos em funcionamento na produção de tais sujeitos como aquilo que tais mecanismo procuram constituir, ou seja, que sujeitos se busca constituir e em que práticas, o que, de certo modo, configura as sugestões de Silva (1999b) para uma análise de currículo.

Dentre as *pautas preconizadas nesta fundamentação do serviço voluntário da ACM, estabelecem-se passos e critérios* (ACM, 1999, p. 7). Um desses passos seria a *captação de grupos de voluntários nas diferentes Unidades Acemistas e na comunidade em geral*, através do exame das metas desses grupos, suas motivações e finalidades (ACM, 1999, p. 8). Outro passo para a realização da fundamentação do serviço voluntário na ACM seria a elaboração de *planos de cursos, seminários e palestras* tais como o “Programa de capacitação para profissionais da Educação Física” que já apresentei e discuti.

A seguir, o documento descreve que para a conquista da “cultura do voluntariado” é preciso a *elaboração de instrumentos para estudo das funções da liderança como base* para tal conquista. E assim, sugere:

- a) a identificação do tipo de grupo que se tem e das características de líder que se manifesta no grupo;
- b) compreensão dos conceitos de liderança
- c) estabelecer os objetivos e formas de capacitação de diferentes grupos de voluntários (ACM, 1999, p. 7).

Nesse ponto do documento é estabelecida uma articulação entre o voluntariado e a liderança. Isto se deve ao fato de que dentre os passos elencados para que se atinjam os objetivos e critérios estabelecidos no desenvolvimento de uma “cultura do voluntariado” acemista se encontram os “Projetos Previstos”. Tais projetos determinam a implantação de: a) cursos específicos sobre a ação de voluntários; b) cursos básicos sobre liderança acemista; e c) organização de critérios sobre parcerias com instituições não governamentais e órgãos do governo. Dentre estas intervenções, o segundo item, que versa sobre a liderança cristã, é o único a ser desenvolvido pormenorizadamente no referido documento de fundamentação voluntária da ACM, e é dentro dessa metodologia de trabalho que se insere o curso de liderança juvenil acemista no qual realizei a investigação.

A partir desse momento já é possível efetuarmos uma transição do voluntariado para a liderança. Assim, a seguir, busco tencionar e discutir o que se define como liderança e líder na ACM, os saberes e processos realizados na formação do jovem líder acemista, problematizando, também, algumas condições contemporâneas que balizam a elaboração e execução de formação acemista.

Liderança

LÍDER: “Tipo representativo de uma sociedade; chefe; condutor” (CUNHA, 1999, p. 474). “Chefe; condutor. Líder, liderança, liderar. Origem: do inglês *lead*, guiar; do germânico *leiten*; do gótico *laidjan*, que originalmente é *leithan* e significar ir; no antigo Alemão *galiden*, viajar. *Leitmotiv*, motivo-guia” (HECKLER *et al*, 1984, p. 2437).

Se realizarmos uma consulta em Dicionários Etimológicos e Morfológicos da Língua Portuguesa, poderemos achar as definições acima descritas para os significados e as origens do termo líder.

No entanto, a busca de um termo em dicionários etimológicos na perspectiva teórica aqui assumida serve, numa primeira aproximação - superficial -, apenas para ilustrar e descrever a origem e os sentidos atribuídos ao termo pesquisado, visto que não há uma definição exata do que este termo possa compreender. Assim, o significado de líder não está nem numa ação dita de um líder e, tampouco, no sujeito tido como líder, “não há uma relação biunívoca entre significado e significante [. . .] simplesmente porque o significado não existe como domínio separado do significante. Não existindo separação não pode haver correspondência” (SILVA, 1999b, p. 40).

No entanto, a consulta num dicionário a fim de delimitar o sentido de um termo, numa segunda aproximação, pode ser bastante útil se explorarmos a contingência e a instabilidade que tal termo possui, visto que um significado só é construído numa cadeia de diferenciação e a partir de outros referentes, os quais inevitavelmente variam e, dessa forma, adiam ininterruptamente o sentido daquilo que se quer significar. Em outras palavras, não há, enfim e por fim, um significado último acerca do que é líder, este se constrói nas redes de diferenciações estabelecidas por meio de relações de poder que intentam defini-lo, e são essas operações que podemos (e devemos) buscar operacionalizar e problematizar. Aqui, talvez, resida a importância de buscarmos tais termos em dicionários, a fim de articular seus múltiplos sentidos nos diferentes contextos em que ele é produzido, explorando sua ambigüidade e contingência, compondo, de acordo com as distintas articulações estabelecidas, significados variados para um mesmo termo.

Passemos, então, a explorar as redes e as práticas de significação que produzem o que se entende por líder na ACM.

Assim como o voluntariado, o tema da liderança na ACM vem de longa data, sendo desenvolvido desde o final do século XIX. *Na tradição do trabalho acemista o incentivo ao desenvolvimento de líderes foi e é uma variável presente e constante* (ACM, 1999, p. 9). Nessa tradição é possível citar, por exemplo, o início do corpo de líderes na ACM nos Estados Unidos, no ano de 1885, pelo Departamento de Educação Física acemista de Nova Iorque.

A fim de delimitar o que se compreende por líder na ACM, o documento de “Fundamentação do serviço voluntário” inicia sua discussão contemplando o que vem sendo discutido sobre liderança atualmente, a fim de apontar algumas concepções de liderança das quais se distancia e de se apropriar de outras concepções de liderança das

quais compactua. Desse modo, argumentam: *Na atualidade, nos meios empresariais, fala-se muito sobre liderança e propõe-se o desenvolvimento de ‘Gerentes’ líderes* (ACM, 1999, P. 9, grifos do original).

De fato, se pesquisarmos no banco de teses e dissertações disponíveis *on-line* no *site* da CAPES e colocarmos como palavra-chave a ser pesquisada ‘liderança’, quase a totalidade dos mais de 300 trabalhos que aparecerão para consulta e pesquisa irão se referir a liderança desde os saberes vinculados a administração e gestão de empresas e negócios. De modo semelhante, se colocarmos tal palavra no catálogo *on-line* da Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da mesma forma, quase que a totalidade dos trabalhos, artigos, textos e publicações em geral também irão se referir ao termo liderança vinculado a discussões de negócios, empresas e administração.

Não obstante, a revista “Gestão e Negócios Hoje”, que tem o subtítulo “Para vencer nos negócios e na carreira”, traz como reportagem de capa uma entrevista com “o guru internacional [da liderança empresarial] James Hunter”, que tem o título de “A essência da liderança” (REVISTA GESTÃO E NEGÓCIOS HOJE, p. 4). Nesta reportagem, Hunter propõe uma reflexão sobre formas mais eficientes de exercer a liderança nos mais diversos grupos de nossa sociedade, mais notadamente nas corporações. Para isso, lança mão de inúmeras assertivas a esse respeito, como “liderar é a habilidade de fazer as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer que elas façam”, ou ainda, “a chave para a liderança é executar as tarefas enquanto se constroem os relacionamentos” (REVISTA GESTÃO E NEGÓCIOS HOJE, p. 31-33). De qualquer modo, o tema da liderança nessa revista vincula-se exclusivamente às questões de administração e negócios, tal como a maioria das recorrências sobre esse termo na atualidade.

Voltando ao documento acemista, dentre as inúmeras definições contemporâneas de liderança descritas, é enfatizada aquela da qual a ACM não compactua em sua concepção, e afirma:

a imagem de líder nato faz parte de uma ideologia social que classifica o ser humano atribuindo a alguns qualidades de superioridade e a outros de inferioridade. Na ACM de Porto Alegre pela sua proposta filosófica nega-se esta conceituação de líder (ACM, 1999, p. 9, grifos do original).

De fato, se buscarmos compreender este termo em outros estudos realizados, veremos que tal definição de liderança, voltada somente para atributos pessoais e baseadas em pressupostos biológicos que condicionam quem é (ou pode) e quem não é (ou não pode) ser líder está em declínio, ou ainda, a idéia “de uma biologia específica do

líder” visto como “um herói carismático [. . .] já entrou em crise” (PETRACCA, 2005, p. 716).

Embora a definição de líder da ACM se diferencie desta última por ver nela um caráter *a priori* de liderança do sujeito, refutando tal concepção pelo fato desta basear-se num determinismo de liderança, percebe-se, em muitos dizeres acemistas, como em alguns comentários do coordenador dos grupos de líderes, que *a liderança é algo que a ACM desenvolve há muito tempo. A ACM não faz líderes, todos já são líderes e possuem a liderança, a ACM apenas desenvolve* (Diário de campo, 05/08/2004). Ou ainda, segundo uma revista comemorativa da ACM, *a liderança na ACM é algo espontâneo, natural* (ACM, 1991, p. 5).

Desse modo, embora não assuma uma concepção de liderança na qual alguns já nascem líderes natos e outros não, refutando tal determinismo, assume que todos são líderes - naturais - e que a ACM apenas desenvolve essa liderança, o que, de certo modo, também se configura como um determinismo, no entanto com ênfases distintas, pois aqui não há uma discriminação de que alguns são e outros não, mas sim, que todos são líderes. É partir dessa concepção de liderança que a ACM vai desenvolver seus princípios para produzir uma definição própria de liderança acemista.

Sendo todos os sujeitos líderes cabe a ACM desenvolver neles a liderança, o que significa *capacitar o potencial das pessoas enquanto membros de um grupo social para os papéis de líder e liderado, considerando que estes papéis existem na mesma pessoa e um sobressai-se ao outro, dependendo da situação do momento.* (ACM, 1999, p. 9). Tal comentário segue no sentido de afirmar que embora todos tenham a liderança em si, e caiba a ACM desenvolvê-las, nem todos são líderes o tempo todo, mas que de acordo com as situações em que se está, pode-se ou não exercer algumas funções de liderança, ora liderando ora como liderado. Ambas funções estão subjugadas a liderança, tanto o exercício de liderar como o de ser liderado.

Dessas assertivas decorrem duas considerações. A primeira diz respeito a inúmeros estudos sobre liderança na contemporaneidade que registram o fato de que as funções do líder somente são possíveis de serem exercidas levando em conta o contexto no qual este sujeito está inserido (PETRACCA, 2001; ASANOME, 2001). Dito de outro modo, a liderança é situacional e contextual, o que implica que o líder não atua num ‘papéis’ pré-estabelecido, mas se configura como líder desde: a) uma delimitação de espaço e de tempo [contexto e situação]; b) uma incorporação em si mesmo e em suas ações das necessidades da situação na qual se encontra; c) uma elaboração de recursos, atributos e motivações específicas

relacionadas ao contexto; e d) uma adequação a atender as exigências dos liderados (PETRACCA, 2001).

A segunda consideração se refere ao argumento acemista de que não se exerce, sempre, a função de líder, mas que há na própria concepção de liderança a função de liderado a ser assumida pelo mesmo indivíduo que ora exercia a função de líder. Portanto, distintas posições de sujeitos nesta concepção de liderança, as quais podem ser assumidas pelo mesmo indivíduo em momentos, contextos e situações específicas. Ser líder é também saber ser liderado.

Nas visões tradicionais, conforme Petracca (2001, p. 715) “a liderança sempre foi considerada como uma relação unilinear: alguém guia ou é guiado”. Já na contemporaneidade, em grande parte dos estudos se enfatiza que há, numa relação de liderança, papéis ativos para as diferentes funções estabelecidas. Este rompimento com a visão tradicional já havia sido efetuado no início do século XX, com trabalhos que aceitavam o fato de que todos que guiam e exercem a função de líder são também guiados e liderados, no mesmo momento em que estão exercendo sua função na liderança, encontrando-se, dessa forma, numa relação de reciprocidade (PETRACCA, 2001).

Frente a esses pressupostos iniciais assumidos pela ACM sobre a concepção de liderança, nos quais todos os sujeitos são líderes e precisam desenvolver suas capacidades de liderar; de que não se é líder o tempo todo, mas sim, que a liderança é relacional, ou seja, o sujeito exerce diferentes funções de lideranças nos grupos de acordo com as situações, contextos e especificidades em que se encontra, sendo por vezes líder e por vezes liderado, poderíamos adentrar um pouco mais nas definições de liderança acemista.

Numa seção do documento “Fundamentação para o serviço voluntário acemista”, intitulada “O que é ser líder para a ACM de Porto Alegre?”, há alguns indicativos das conexões estabelecidas para uma definição mais refinada deste termo na instituição.

Neste documento se afirma: *um líder acemista é um ‘agente de transformação’* implicado com ideais acemistas, *um ser que se reconhece como parte da criação e como responsável pela busca de um mundo novo* (ACM, 1999, p. 10, grifos meus). Assim, um líder acemista se configura como um sujeito que desenvolve um ‘fazer voluntário’, ou seja, que trabalha pelo

prazer de servir e de atualizar a forma de levar o conhecimento de Deus a todos, já não só com palavras evangelizadoras mas com ações concretas que espelhem solidariedade, fraternidade, justiça e paz, ‘doando-se como voluntário (ACM, 1999, P. 10).

São esses princípios, características e significados que são produzidos e postos em circulação na constituição do que é liderança e ser líder na instituição ACM. A definição da liderança é constituída desde articulações com a religião e com o voluntariado, tornando-se elementos mutuamente implicados. O sujeito líder acemista *agente de transformação, tem no seu agir como voluntário a sua maior força de colaboração. 'Como a vida nova, mundo novo' é o serviço voluntário, uma ferramenta indispensável na função da liderança cristã* (ACM, 1999, p. 10, grifos do original). Assim, o líder acemista é agente de transformação a partir dos ideais acemistas e cristãos, e a forma mais efetiva de fazer isso é pelo fazer voluntário, doando-se como voluntário.

Podemos estabelecer algumas conexões entre a concepção de liderança acemista em seus pressupostos cristãos e alguns trabalhos que apontam para a utilização de tais princípios religiosos no exercício da liderança, assim como, alguns efeitos de tais articulações. Num estudo sobre liderança, Michels (s/d), citado por Petracca (2001, p. 714), elabora alguns pressupostos inerentes ao líder e a liderança, entre eles a capacidade de oratória, a força de vontade, convicções e segurança nas ações, entre outros elementos. No entanto, o que se destaca nos elementos referidos pelo autor e que são possíveis de pensarmos juntos com a liderança acemista em seus princípios cristãos, é o fato de que um líder tem que ter, também, bondade de alma, amor a seu grupo e seus liderados e desinteresse material, “na medida em que estas qualidades lembram às massas a figura de Jesus Cristo e despertam nelas sentimentos religiosos que não estavam apagados mas apenas abafados” (PETRACCA, 2005, p. 714).

Frente a essas concepções de liderança acemista, nas quais se embasam em pressupostos cristãos, poderíamos indagar de que modo tais conhecimentos são desenvolvidos na formação dos jovens?

Dentre as inúmeras estratégias desenvolvidas na formação de liderança juvenil, poderia elencar algumas que me foram relatadas em conversas informais com o coordenador dos grupos de jovens; outras das quais ouvi relatos dos próprios jovens; e outras ainda em que estive presente quando do desenvolvimento de tais atividades nos encontros e grupos de liderança.

Certa vez, conversando com o coordenador dos grupos de jovens, ele me comentou *que seria bom você [eu] ir e assistir a um acampamento, porque lá realmente eles [os jovens] vivenciam práticas de liderança, lá ocorre uma imersão na educação deles, a gente faz a cabeça deles* (Diário de campo, 25/08/2004).

Os jovens, durante o primeiro semestre do ano, realizam um acampamento na unidade da ACM de Canela, cidade serrana do Estado do Rio Grande do Sul. Nessa unidade, que é bastante rústica - e isso percebi tanto pelos comentários dos jovens como do coordenador, e também pelas fotos que ele me mostrou do último acampamento que os jovens realizaram -, ocorrem inúmeras atividades para a formação de liderança, como por exemplo, uma dinâmica da fogueira, na qual, à noite, os jovens em círculo realizam comentários e discussões acerca dos princípios acemistas e de liderança e, também, ações nas quais os jovens ajudam a cuidar da sede da ACM, ora realizando pinturas, ora realizando outras atividades de manutenção da sede acemista. Nesta atividade, não tive a oportunidade de participar.

Além dessa atividade de acampamento também ouvi relatos dos jovens, quando conversávamos sobre a quanto tempo eles se conheciam, acerca dos encontros regionais - Encontro Gaúcho de Líderes (EGALI) - e dos encontros nacionais - Encontro Nacional de Líderes (ENALI) - para os jovens líderes acemistas, os quais fazem parte dos processos de formação de liderança dos jovens. Alguns poucos jovens, e apenas da unidade do bairro Passo D'Areia haviam participado de tais encontros.

Nesses encontros regionais e nacionais, tais como o acampamento, as práticas realizadas intentam 'fazer a cabeça' dos jovens para que se tornem jovens líderes acemistas. Podemos perceber tais produções de sujeitos, por exemplo, em alguns excertos de comentários dos jovens. Ezequiel, ao dizer de sua experiência no ENALI, teceu o seguinte comentário: *quando eu saí do ENALI tinha vários objetivos, um deles era passar o melhor pras pessoas daquilo ali, que vai ser bom pra elas fazer o curso de liderança e é isso que eu to tentando fazer*. Esta intenção de procurar ser multiplicador dos ensinamentos acemistas está descrita na missão da ACM, na Base de Paris, a qual intenta, tendo Jesus Cristo com Deus e Salvador, *estender entre os jovens o reino de seu mestre*. E de certa forma é esta a possibilidade de ação que Ezequiel procurou fazer ao sair do curso, visto que esta é uma das posicionalidades possíveis e veiculadas a serem assumidas enquanto jovem líder acemista.

Além disso, também podemos perceber alguns dos efeitos dessas práticas de formação de liderança na vida desses jovens, tal como o comentário de Luciana: *aprendi muito no EGALI, e depois deste curso eu entrei na linha reta, certinha, desde que eu entrei para o curso*, ou ainda, conforme relato de Evandro sobre sua participação no EGALI e no grupo de líderes: *eu era muito bagunceiro, fazia de tudo, e depois do curso e do grupo consegui melhorar*. Em tais processos de formação de liderança juvenil, estes jovens argumentam que agora, depois do curso, estão mais comportados, em suma,

‘melhoraram’. Tal possibilidade de sujeição ancora-se em pressupostos de bom comportamento, de não ser bagunceiro e de ajudar, os quais são desenvolvidos, como vimos, nas atividades esportivas e de Educação Física. Mas de modo bastante importante, tais atividades de formação de liderança também ocorrem no curso que estes jovens se referiram, no EGALI, curso este que fez com que eles mudassem e melhorassem, sendo ela ‘mais certinha’, e ele um ‘pouco melhor que antes’, enfim, tomando uso do termo de Fraga (1998), ‘bons-moços’, nesse caso, acemistas.

Tal como comentei anteriormente, as representações, como práticas de significação, constroem posições de sujeitos nos quais podemos nos compreender e nos situar para falar. Nesse caso, desde as práticas de significados acerca do que é ser um líder acemista, tanto o Ezequiel buscou estender os ensinamentos acemistas para os outros jovens - conforme a missão da “Base de Paris” - como a Luciana, que incorporou em si mesma os preceitos de jovem que lá são veiculados e produzidos - como ser certinha - tornaram-se, ao menos naquele momento quando comentaram sobre suas vivências pós cursos nacionais e regionais para líderes, sujeitos do discurso acemista.

Um outro momento em que estive presente ouvindo relatos sobre as práticas de exercício de liderança, foi no “Encontro RS”. Nesse encontro, conforme a pauta, havia um momento destinado para a apresentação de projetos realizados pelos líderes de cada unidade da ACM. Os jovens da unidade acemista do bairro Passo D’Areia apresentaram um vídeo que mostrava a limpeza e coleta de lixo em uma praça que fica nos arredores da sede da ACM no referido bairro. Nessa atividade, os jovens, além de coletar o lixo e limpar a praça, conversavam com as pessoas que lá passavam, a fim de conscientizá-las da importância de se colocar ‘o lixo no lixo’. Os jovens da unidade acemista do bairro Restinga, por sua vez, apresentaram cartazes mostrando as ações desenvolvidas por eles na comunidade da 5ª Unidade da Restinga. Entre as atividades apresentadas, constava uma ação de ‘Agentes da Saúde’, onde os jovens passavam nas casas da comunidade da 5ª Unidade da Restinga para conversar e conscientizar sobre medidas sanitárias necessárias para uma melhor qualidade de vida. Uma outra atividade apresentada por esse grupo foi a de participação nas ações recreativas desenvolvidas nas instalações da ACM Restinga para as crianças da comunidade. Nessas, atividades os jovens realizaram ações voluntárias, as quais incidem em suas formações enquanto líderes.

O curso de liderança para os jovens, no segundo semestre de 2004, esteve voltado para ações práticas, ou seja, o desenvolvimento de liderança nos jovens era proporcionado por atividades voluntárias que estes deveriam prestar em suas comunidades.

Houve, por exemplo, uma atividade realizada no Parque Redenção em Porto Alegre, onde os jovens líderes deveriam estar junto das instalações da ACM ajudando a trabalhar na recreação para as crianças e familiares que quisessem participar das atividades propostas pela instituição, como pular corda, jogar damas, brincar na cama elástica, entre outras. Havia, no total, 47 jovens líderes, e a atividade teve um bom retorno do público segundo o coordenador dos grupos juvenis. Nestas duas últimas atividades, ouvi relatos dos próprios jovens acerca dessas atividades.

Um desses relatos foi tecido no corredor da escola da ACM do bairro Passo D'Areia, quando dois jovens, ao serem perguntados por mim o que eles acharam das atividades na redenção, disseram o seguinte:

Vinicius - Tinha muita gente!

Otávio - Pobre.

Vinicius - É, um monte de pobres, mal educados, queriam utilizar o material e a gente explicava que era para as crianças.

Seria possível pensarmos que nesse momento houve diferentes posições assumidas pelos dois jovens acima citados, o que poderia corresponder à multiplicidade de posicionalidades que permitem que outras falas sejam possíveis. Tais posições sugerem que os pressupostos acemistas não acompanham e formam os sujeitos sempre e em todos os momentos. No momento das falas dos jovens, os modos de conceber suas relações com as pessoas que usaram os materiais foram distintas daquelas apregoadas pela ACM. Nesse sentido é pertinente pensarmos que o poder [de sujeitar estes indivíduos em jovens líderes acemistas, com os pressupostos cristãos de condutas e ações, na direção de bons comportamentos, bons costumes, respeito ao próximo, ser fraterno entre outros] vacila, escapa, há rupturas nas relações de uns sobre outros, há dissidência nas imposições de significados, mesmo que muitas vezes os sujeitos ocupem as posições que para eles são construídas e investidas - como no caso dos comentários anteriores dos jovens acerca do EGALI e do ENALI - e em outros - como nas falas dos jovens recém referidas sobre as atividades de voluntariado no parque da Redenção - o poder precisa ser novamente e constantemente ser investido. Talvez por esses motivos é que “assistimos ao desenvolvimento de tantas relações de poder, de tantos sistemas de controle, de tantas formas de vigilância, é justamente porque o poder sempre foi impotente” (FOUCAULT, 2003B, p. 274).

Por fim, dentre as atividades em que estive presente no desenvolvimento específico do tema de liderança, uma das mais marcantes ocorreu em algumas reuniões de segunda-

feira com os jovens. No final do mês de agosto e em encontros subsequentes durante o segundo semestre de 2004, foram realizadas atividades de leituras e discussões baseadas em materiais distribuídos pelo coordenador dos grupos juvenis, todos vinculados especificamente ao tema da liderança.

Num desses documentos, uma apostila de estudo (ACM, 2004a), estavam separados dois termos: liderança e líder. Segundo esse documento, a liderança *é o processo de conduzir um grupo e pessoas a um objetivo comum*, já o líder *é aquele que recebe tal responsabilidade, assumindo o compromisso de levar o grupo àquele objetivo* (ACM, 2004a, p. 1-2). Assim, o líder, aquele que exerce a capacidade de liderança, tem como foco pessoas e grupos, eles *são o alvo da liderança* (ACM, 2004a, p. 2).

Para o exercício dessa liderança, a apostila de estudos utilizada nas reuniões apresentava três tipos de liderança, a saber, a autocrática, a democrática e a liberal. A autocrática é baseada no fato de que o líder é quem exerce as ações e determina as tarefas, os objetivos, as funções de cada um; por fim, é quase um ditador e o centro das ações. A liderança democrática é exercida de forma conjunta com as pessoas do grupo a ser liderado, o líder procura ser um membro normal do grupo, concede espaços e assistência a todos, procurando atender a todas as demandas e opiniões, para que os sujeitos liderados sintam-se à vontade de participar, tenham gosto de exercer sua função no grupo. Por fim, a liderança liberal designa uma liberdade completa de ações e de decisões do grupo, há uma absoluta falta de participação do líder nos grupos (ACM, 2004a). Entre estes três tipos de liderança, a democrática era a mais enfatizada e tida como desejável pelo coordenador dos grupos de jovens.

Uma forma de fixarmos tais conhecimentos sobre líder e liderança e, além disso, de exercitarmos em ações concretas tais pressupostos, foi realizada numa atividade proposta em seguida das leituras desses documentos. Tal atividade consistia no seguinte:

Fizemos uma atividade em grupos, onde em cada grupo um jovem foi escolhido pelo coordenador para ser o líder do grupo sem que os jovens dos outros grupos soubessem quem era. Ao líder cabia a tarefa de designar, em seu grupo, se seríamos 'soldado', 'caçador' ou 'leão'. A brincadeira funcionava assim: a figura do leão ganhava da do soldado; a do soldado ganhava da do caçador; e a do caçador ganhava da do leão. Como éramos em três grupos, os três grupos deveriam escolher um dos personagens e no momento indicado pelo coordenador, através de um apito, todos do grupo deveriam imitar o personagem que escolheram, para ver qual grupo ganharia de qual. No entanto, a escolha do personagem se dava pelo jovem escolhido como líder, a fim de pensar que tipo de liderança ele exercia naquele grupo (se era liderança autocrática, democrática e etc). E assim, durante e após a brincadeira, discutíamos que liderança foi utilizada, como nos sentimos frente a isso, que tipo de

liderança deveria ser mais explorada, por que motivos, e etc. A liderança democrática era a mais almejada pelo coordenador (Diário de campo, 25 de setembro de 2004).

Após a realização da atividade, sentamos em círculo e discutimos como nos sentimos sendo líderes e sendo liderados, a fim de definirmos qual a maneira mais correta de se exercer a liderança. Durante a conversa,

Lembro que o coordenador enfatizou que o líder democrático era o melhor, e quando Vinícius falou que era um líder liberal o coordenador falou 'é mesmo! Interessante!', com um ar que me lembrou uma reprovação. No entanto, mais tarde, Denis falou que não concordava com tudo que estava sendo discutido sobre o líder democrático, mas nesse caso a conversa pareceu positiva. (Diário de campo, 30/08/2004).

Tanto a apostila como a explicação dela feita pelo coordenador durante a leitura dos tipos de liderança apresentadas neste documento, indicavam que a liderança democrática era a melhor a ser exercida. Inclusive, a dinâmica antes referida tinha intenção de proporcionar este sentido. No entanto, quando do momento de discutir sobre como nos sentimos, um jovem se declarou um líder liberal, o que acarretou, do meu ponto de vista, um ar de reprovação do coordenador, e um outro jovem se declarou um líder democrático, com ressalvas, mas essa posição foi um pouco mais aceita pelo coordenador. Quando uma posição sobre o que é enfatizado na ACM é desviada daquilo que se espera, de algum modo é produzida uma interdição dessa posição e, nesse caso, por uma certa reprovação nas feições e atitudes do coordenador. No entanto, quando uma outra posição se aproxima daquilo que se espera, quando, por exemplo, o jovem comentou que achava melhor o líder democrático, mas com algumas ressalvas, tal posicionamento foi aceito com menos reprovação.

No referido documento, além de constar dentre os tipos de liderança qual seria o mais apropriado para o exercício de liderar, tal apostila apresentava, sob o título "O que é um líder", algumas características deste sujeito. Assim, podemos elencar que o líder:

- 1 - *Faz com que as pessoas sob sua liderança gostem de executar o que ele quer;*
- 2 - *Consegue que os liderados queiram ajudá-lo e se sintam realizados;*
- 3 - *Não tem liderados. Tem seguidores;*
- 4 - *Faz com que as pessoas entendam que o interesse delas é o mesmo seu;*
- 5 - *Transmite segurança, confiança e lealdade;*
- 6 - *É confiante e faz com que as pessoas se sintam à vontade para falar a verdade;*
- 7 - *Toma decisões justas e suas decisões e atitudes são transparentes;*

- 8 - *Em todos os momentos dá o exemplo;*
- 9 - *Não é infalível, mas possui mais acertos do que erros;*
- 10 - *Mostra a direção e faz com que todos acreditem ser o caminho ideal;*
- 11 - *Sabe que não consegue fazer tudo sozinho, mas as pessoas o seguem porque acreditam na sua visão (ACM, 2004a, p. 5).*

Em conjunto com essas características, destacavam-se outros temas que tratavam: a) técnicas utilizadas pelo líder; b) das dez bem-aventuranças do líder; c) das características da liderança do século XXI; d) dos sete aspectos fundamentais dos líderes; e e) dos princípios de liderança, os quais, de certa forma, convergem na descrição do líder acima citado. No entanto, um outro referente se apresenta para a definição do que é um líder, qual seja, os “Princípios do líder medíocre”. Nesta lista de características não desejáveis para um líder, são enumeradas as seguintes:

- 1 - *Tem que estar sempre certo;*
 - 2 - *Perde a calma por qualquer coisa;*
 - 3 - *Externa seus problemas jogando a culpa nos outros;*
 - 4 - *Possui pouca tolerância e nenhuma paciência;*
 - 5 - *Tem dificuldade em controlar-se;*
 - 6 - *Tem medo de delegar;*
 - 7 - *Não possui um propósito maior de vida;*
 - 8 - *Não possui a habilidade de reconhecimento;*
 - 9 - *Baixíssima Inteligência Emocional;*
 - 10 - *Ausência de Autenticidade e Honestidade.*
- (ACM, 2004a, p. 11, destaques do original).

Desde as características que configuram ‘O que é um líder’ e as acima descritas que definem ‘o que é um líder medíocre’, gostaria de trazer para o leitor uma estratégia representacional citada por Du Gay *et al*⁴⁴ (1997) quando propõem pensarmos “como as estratégias de tornar o objeto *similar a* ou *diferente de* constituem formas de construir seu sentido” (DU GAY *et al*, 1997, p.12). Assim, poderíamos pensar que é em relação às características que não se deseja de um líder que se torna possível mapear aquilo que se propõe para o desenvolvimento da liderança, é na diferenciação do que não se deseja tornar-se que é possível pensarmos no que é desejável constituir-se. A liderança pode estar constituindo-se na diferenciação do que é um líder “desejável” em sua relação a um líder “medíocre”.

Tal representação de líder, de certa forma, converge com os princípios cristãos, com as atitudes de bom comportamento, com um talento desses sujeitos e com as outras

⁴⁴ A tradução deste texto é de Leandro Belinaso Guimarães, Maria Isabel Edelweis Bujes e Maria Cecília Braun.

características enumeradas e citadas nos outros componentes curriculares dos processos de formação de lideranças.

Sobre o outro documento acerca do tema da liderança, este foi apresentado e discutido com os jovens numa data mais próxima do fim do ano, e se articula com os outros aspectos e elementos acerca da liderança antes mencionados. No entanto, este documento tem como título o “perfil do líder”. O perfil de um líder se configura, conforme este documento, a partir de sete princípios fundamentais, são eles: *autodisciplina, propósito, realização, responsabilidade, conhecimento, liderança, exemplo e modelo* (Diário de Campo, 08/11/2004).

Após a apresentação do documento nos grupos de jovens e de sua leitura na íntegra, foi aberto um espaço para discussões. Em meio às conversas, uma fala de Otávio parece ser bastante pertinente para explorarmos as produções de posicionalidades para os jovens líderes. Disse ele: *o líder deve ser, na verdade, coerente com aquilo que pensa, todos os líderes têm falhas, não é preciso ser um exemplo, um modelo fechado, perfeito* (Diário de campo, 08/11/2004). Assim, a exigência de ser um jovem líder, por vezes, poderia estar sendo mais do que a possibilidade de cada sujeito viver e significar suas práticas.

Conforme argumentou Fraga (1998, p. 83), sobre as possibilidades criadas acerca dos bons-moços e boas-moças, nas relações que estabelecem tais posições de sujeitos “há uma série de recortes e caminhos que se cruzam, se contradizem, se apóiam ou se complementam” na produção de tais posições. Desse modo, no caso deste estudo e a partir da fala de Otávio, dificilmente alguém conseguirá articular em si mesmo tantas características, tais como as descritas para o perfil do líder, como ser modelo, exemplo, ter liderança, conhecimento, responsabilidade entre outras. Como disse Otávio, não é preciso [e eu diria possível, desde a concepção de linguagem aqui assumida] ser um modelo fechado, perfeito. O que parece ocorrer, em muitos momentos, é que os jovens assumem determinados fragmentos discursivos, ou ainda, se posicionam em alguns elementos de uma representação de jovem líder - que é móvel, escorregadia e se constitui indeterminadamente a todo momento em que é enunciada - para falarem de si, de suas ações, ou de como se entendem no mundo, mas que não há, enfim e por fim, uma sujeição completa, fixa e fechada para sempre.

Quiçá o comentário de Ricardo, que lembrou, enquanto comentávamos do tempo em que os jovens participam dos grupos de liderança, que ficou alguns meses afastado do grupo de líderes possa, ao mesmo tempo, afirmar e refutar tais afirmações. Disse ele: *Peraí! Eu sempre fui líder e agora tô me distanciando?* Ao mesmo tempo em que Ricardo

assume que sempre fora líder, tal como a concepção de liderança acemista, também infere que ficou afastado da liderança por alguns meses, o que fez com ele deixasse de ser, ou melhor, exercer a liderança. Há, portanto, uma certa ambigüidade nas posições por ele assumidas em torno da liderança. Na linguagem, e conseqüentemente em suas produções, há instabilidades e contingências. E nas relações de poder, uma impotência de produção e sujeição que seja por completo. Como bem nos lembra Foucault (2003b), é justamente pelo fato de o poder vacilar que ele precisa ser constantemente investido. E investido novamente, como no caso de Ricardo, que precisou voltar ao grupo de líderes para se sentir e se reconhecer como este sujeito acemista, mesmo que, segundo a concepção de liderança da ACM, todos nós já nasçamos líderes, precisando apenas exercitar essa característica intrínseca e inerente.

Se retomarmos algumas considerações acerca do poder, tal como a necessidade permanente de sua aplicação e investimento naquilo que tenta dirigir e condicionar, poderíamos conduzir a discussão sobre liderança para outros elementos envolvidos neste currículo para a formação dos jovens líderes acemistas, tais como algumas conexões com as questões de governo na contemporaneidade.

Foucault, ao comentar o poder como ação sobre ações possíveis, aponta para o fato de que o termo “conduzir” poderia ser útil para demonstrar um ponto específico das relações de poder, ou seja, as relações de poder como atos de conduzir as ações dos outros, de “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Haveria, então, uma significação bem abrangente quanto ao termo poder, sendo que este estaria muito próximo de ‘condução’, de ‘direção’, ou ainda, de ‘governo’. Assim, o termo governo, para Foucault, seria as práticas destinadas aos “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 244), ações estas que estão implicadas com os modos como os indivíduos e grupos se posicionam no mundo e passam a entender e dar significados as coisas, modos pelos quais indivíduos e grupos tornam-se sujeitos específicos de poder, assim como, modos pelos quais populações tornam-se governáveis.

A partir desse entendimento de governo, como um exercício de poder [poder de conduzir, gerir, governar], poderíamos inferir que tal definição estaria bem próxima daquela promulgada pela ACM sobre liderança, a qual é compreendida como *o processo de conduzir um grupo a objetivos comum*, sendo que o líder, *aquele que recebe tal responsabilidade assumindo o compromisso de levar o grupo àquele objetivo* (ACM, 2004a, p. 1, grifo meu) é um sujeito que se desenvolve para exercer estas práticas de governo,

práticas de condução e de ação sobre outras ações possíveis das pessoas que lidera [governa!?!]

Na esteira dessas argumentações acerca do entendimento de governo e de sua proximidade com a concepção de liderança desenvolvida na ACM, poderíamos, também, seguir algumas estratégias de análise de representação propostas por Du Gay *et al* (1997), quando os autores sugerem que busquemos problematizar como os sentidos de algo - nesse caso do currículo para a formação de liderança juvenil - pode adquirir significados se articulado com temas e processos culturais contemporâneos.

Autores como Peters (2000), por exemplo, apontam para o fato de que atualmente vivenciamos uma ordem de governo que se configura pela privatização dos recursos estatais e de comercialização da esfera pública, o que acarreta uma diminuição das ações e das responsabilidades do governo Estatal, acarretando uma racionalidade de governo do 'estado mínimo' e 'governo máximo'. Tal estado 'mínimo' se configura como um modo de governo que não mais tutela, regula, controla diretamente os corpos e dirige efetivamente as ações dos indivíduos, mas há um deslocamento neste novo liberalismo, no qual as ações de governo voltam-se para gerir informações [através, por exemplo, da mídia televisiva, radiofônica e impressa, assim como, de cartazes, folder, panfletos e outros meios de comunicação], criar leis [como a lei nº 9.608/98 do voluntariado social], fomentar programas e projetos que sustentem determinadas ações [como o Amigos da Escola], ou ainda, realizando recomendações [tais como a do governo federal que irei explorar logo a seguir] e criando organizações para a realização de determinadas tarefas que antes eram responsabilidade do Estado e que agora passam a ser da sociedade civil em geral [como por exemplo a ONG Parceiros Voluntários].

Nessa lógica de governo neoliberal busca-se “estender a racionalidade do mercado [. . .] a domínios não prioritariamente econômicos” (Foucault, 1997, p. 96), ou seja, busca-se estender a distintos segmentos, práticas e procedimentos da população e da sociedade distintos processos vinculados a uma administração estatal que não centra-se mais na figura central e atuante do Estado.

Segundo Hall (1997a, p. 36), tal procedimento de governo pode ser compreendido com um movimento de “desregulação” e de “retomada da regulação” social e cultural, o qual foi conduzido por uma lógica neoliberal de “substituição da regulação ‘pública’ e estatal para uma regulação ‘privada’ e de mercado”, que procura, em suas ações, “retirar do Estado suas responsabilidades na regulamentação dos assuntos culturais e abrir a cultura, paulatinamente, ao jogo livre das ‘força de mercado’”.

Na implementação de tal procedimento de governo, Hall (1997a) destaca a importância, assim como Peters (2000), de inúmeras estratégias a serem adotadas para que haja uma efetividade dessa racionalidade governamental, e dentre elas, o autor destaca a criação e a efetiva aplicação de leis, a inspeção e a responsabilização dos sujeitos [como a responsabilidade social], o treinamento de pessoas para o exercício das novas funções civis [como o voluntariado], entre outros.

Mas de que modo poderíamos estabelecer algumas conexões destas práticas de governo e o currículo de liderança acemista aqui problematizado no que se refere as atividades desenvolvidas com os jovens em suas formações enquanto líderes acemistas?

A produção de liderança acemista, como vimos, está engendrada com o voluntariado social, com ações desenvolvidas pelos jovens e que estejam direcionadas à sociedade. Um desses momentos de ação de liderança realizada pelos jovens foi trazida, como comentei anteriormente, no “Encontro RS”, onde cada um dos grupos de líderes de cada unidade acemista deveria apresentar as ações que vêm realizando em suas comunidades. Estas são práticas de desenvolvimento de lideranças, e também, de multiplicação de informações e de ações para a comunidade em geral onde cada um desses jovens reside, ou seja, os jovens, no seu processo de formação de liderança, atuam como multiplicadores não apenas de ações, mas também de informações sobre como cada indivíduo em sua comunidade deve se portar. Em suma, são práticas que procuram estruturar um eventual campo de ações de outros indivíduos e que, no limite, procuram gerir suas condutas, exercendo um governo que não é mais aquele baseado numa responsabilidade central do Estado, mas que se configura através de informações, de tutelas e de gerências sutis que sugerem e induzem comportamentos e ações individuais e coletivas.

Além da atividade específica apresentada pelos jovens no “Encontro RS” é possível citar, também, a atividade referente ao exercício do voluntariado no parque da redenção, na qual os jovens participaram realizando atividades de recreação na intenção de desenvolverem suas capacidades de serem líderes, conforme já comentei neste capítulo. No entanto, não são somente estas práticas efetivas do exercício do voluntariado e da liderança realizadas pelos jovens em sua formação que estão enredadas com algumas práticas de governo contemporâneas. Na formatura dos jovens como líderes, por exemplo, houve alguns comentários dos coordenadores e outros membros da ACM que me parecem ir ao encontro das premissas dessa nova racionalidade de governo neoliberal, a qual não apenas orientam as ações a serem desenvolvidas com os jovens em sua formação, como, principalmente, sustentam o desenvolvimento de tais práticas.

Dentre os tantos comentários realizados por membros do corpo diretivo da ACM na sessão de formatura dos jovens, o secretário-geral realizou a leitura de uma parábola que consta na Bíblia, qual seja, a do semeador.

Nesta parábola o semeador joga algumas sementes na terra. Algumas sementes caem em terra boa, outras em meio a espinhos, outras ainda em meio a rochas e a terra seca. No entanto, mesmo com todas as adversidades, algumas sementes conseguem brotar e dar grandes árvores. Isso depende de cada semente plantada, das condições em que foi plantada e da força dessa planta em querer crescer. E foi exatamente isso que a ACM procurou fazer com vocês, plantar uma semente. A ACM fez a parte dela, façam a gora a parte de vocês (Diário de campo, 26/11/2006)

No excerto acima, vemos não apenas as práticas de formação de liderança e da ação do voluntariado dos jovens - como parte de suas formações - como enredadas as ações da racionalidade de governo neoliberal, mas, principalmente, as premissas que sustentam tal racionalidade de governo postas em ação no que se refere à fundamentação do curso de líderes na ACM, pois, de agora em diante, depois de feito o curso de líderes, a sociedade depende da ação de cada um daqueles que foram formados como líderes para um bem-estar social, ou ainda, tal como comentário de um vereador que também é diretor da ACM realizado nesta mesma formatura: *a sociedade de Porto Alegre vai depender de vocês [jovens] para levar adiante os valores e princípios acemistas* (Diário de campo, 26/11/2006).

Nesse sentido, tanto o voluntariado como a liderança podem ser situadas como práticas engendradas neste 'estado mínimo', visto que são ações propostas contra qualquer forma de conduta direta de ações, inseridas em organizações a ações promovidas e incentivadas pelo Estado e pelo poder público, amparadas em leis e em aparelhos institucionais. Assim, o Estado é mínimo, pois não age diretamente na população e nos indivíduos, apenas(!) cria condições para os próprios indivíduos se organizarem e se responsabilizarem [se auto-governarem!] por ações civis, o que, de certo modo, faz com os indivíduos criem para si mesmos responsabilidades sociais.

Dentre as posicionalidades construídas neste discurso neoliberal, esta possibilidade de se ser sujeito de uma prática de responsabilidade social foi assumida e incorporada por alguns jovens quando relataram algumas influências desse curso de líderes em suas vidas.

Quando perguntado sobre o que este grupo de liderança havia modificado em sua vida, Paulo teceu o seguinte comentário: *eu comecei a me conscientizar melhor das coisas que eu fazia, tentar o certo e saber como ajudar as pessoas, e acho que assim fiquei mais responsável.* Isto, de certo modo, pode ser pensado como um modo de governo e de

subjetivação que ocorre por meios de sujeição de si por si mesmo, num fragmento discursivo que promulga a responsabilização social como um modo de ser sujeito responsável na atualidade, o que é uma das premissas primeiras do voluntariado contemporâneo e que, segundo Peters (2002), seria uma das principais subjetividades almeçadas nesta racionalização de Estado, a do sujeito agente e responsável pela transformação social. Não obstante, evidenciamos exatamente estes termos na definição do líder acemista, o qual se configura como *agente de transformação* que tem *no seu agir como voluntário sua maior força de colaboração* (ACM, 1999, p. 10).

Além dessas práticas de voluntariado e liderança relatadas pelos jovens, ou ainda, das possíveis posições por eles assumidas para falar de um determinado modo sobre estas práticas, as quais estão vinculadas a estes discursos de governo neoliberal, poderíamos pensar, também, nas articulações e condições contemporâneos de tal racionalidade política de governo propostas pelo poder público e o desenvolvimento das produções de lideranças juvenis acemistas.

Estas articulações podem ser vistas, por exemplo, nos modos de elaboração de propostas governamentais, como no caso do Brasil.

No ano de 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República do Brasil, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, através do Ministro Guilherme Gomes Dias, elaborou uma coleção de livros intitulada “Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico”, na qual consta, entre outras publicações, o volume 4, que tem o título de “Liderança e Setor Público no Século XXI: governança”. (BRASIL, 2002). Nesta obra é comentado que um bom governo do Estado e da população, ou seja, uma boa governança, poderia ser descrita como “a maneira pela qual os valores subjacentes de uma nação [. . .] são institucionalizados”, nos costumes, hábitos e cotidiano das populações. Para isso, lança-se mão de inúmeras estratégias, entre elas, o desenvolvimento da liderança, pois “a liderança é um dos elementos essenciais da *boa governança pública*”. Por fim, a liderança “encontra-se no coração da boa governança” (BRASIL, 2002, p. 19, grifos do original).

O referido documento continua afirmando, em sua proposta de implementação de ações, que para o desenvolvimento das lideranças que são tão importantes para a “boa governança” do Estado e da nação muitas tendências são adotadas por diferentes países no mundo, as quais são sugeridas no referido documento para que sejam adotadas no Brasil (BRASIL, 2002, p. 14). Entre elas destacam-se:

- a) “estabelecimento de novas instituições para a formação de líderes” - e dentre estes processos de implementação, podemos inserir a ACM em seus curso de formação de líderes juvenis;
- b) “associação da formação atual de gestores com o desenvolvimento da liderança” - tal como referido pelo documento de “Fundamentação do Serviço Voluntário Acemista”, que propõe, entre outras atividades de formação, planos ‘para’, ‘com’ e ‘de’ voluntários;
- c) “definir um perfil de competências para futuros líderes” - esta ação é amplamente discutida e desenvolvida nos grupos de liderança juvenil acemista, através das apostilas e de inúmeras práticas que configuram qual o perfil mais adequado do líder, quais suas características, o que é um líder medíocre, quais os aspectos da liderança, entre outros elementos que estabelecem um padrão de líder almejado pela instituição;
- d) “identificar e selecionar líderes em potencial” - tal como realizado pelas práticas vinculadas aos esportes e a Educação Física na ACM;
- e) “encorajar o aconselhamento e a formação” - este elemento é amplamente desenvolvido tanto na apostila de “Formação do Serviço Voluntário” como, também, no “Guía para colaboradores y dirigentes de la Asociación Cristiana de Jóvenes”;
- f) “cuidar para que o desenvolvimento da liderança seja sustentável” - tal como promulgado na formatura dos jovens líderes, por distintos integrantes do corpo diretivo da instituição, que a parte da ACM foi feita, agora é com vocês [jovens].

Além dessas recomendações, o referido livro destaca, ainda, casos em que o desenvolvimento da liderança tem sido efetuado com êxitos, como nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Suécia, na Alemanha, na Noruega e, um último país apresentado e que vem propondo esta política, o México.

As práticas que buscam promover um bem-estar do Estado contemporâneo, tal como as ênfases acima citadas que intentam desenvolver cidadãos líderes para um bem-estar comum, são sugeridas no livro “Liderança e Setor Público no Século XXI: governança”, que destaca a importância da liderança na constituição “de uma administração pública eficiente” (BRASIL, 2002, p. 7). No entanto, essas práticas que poderiam ser pensadas como uma nova ênfase nas maneiras de gerir e exercer o governo tanto do Estado como dos indivíduos, de suas ações, de novas posicionalidades, não são, exclusivamente, fatos restringidos aos países da Europa e Estados Unidos, como é possível percebermos no ‘caso do México’, apontado pelo livro antes referido. Shore e Wright (1997), por exemplo, destacam que essas políticas estão sendo exportadas para os países

do terceiro mundo [Brasil] através de programas internacionais e de esquemas baseados em modelos políticos neoliberais, programas estes que vêm suplantar o modelo pós-guerra de cuidado do Estado, constituindo através desses instrumentos novos sujeitos do poder.

Um dos modos de efetivar tais ações governamentais neoliberais, segundo, Peters (2002, p. 218), é a elaboração de ações no domínio legislativo, visto que este é um mecanismo fundamental para o estabelecimento de estratégias de governo neoliberais. Assim, a criação de leis amparada numa função de um sistema legislativo, “é a pré-condição necessária para uma economia governada”, tal como a criação da lei do voluntariado e a institucionalização do ano e do dia do voluntariado realizada pelo ONU, como já me referi neste capítulo.

Tais intervenções governamentais, no sentido de orientações políticas e de criação de leis que amparem o desenvolvimento de determinadas ações, como o voluntariado e a liderança, incentivam ações e condutas independentes e individualizadas dos sujeitos, uma atividade de “formas artificialmente arranjadas ou impostas da conduta livre” (PETERS, 2002, p. 220) dos indivíduos, tal como o comentário que já me referi de uma jovem universitária e voluntária que realizava ações na ACM porque tinha que pagar com este tipo de ação a bolsa de estudos que recebia numa instituição privada de Ensino Superior.

Além disso, se pensarmos acerca da liderança, poderíamos inferir, junto com Peters (2002), que a liderança funciona como uma linguagem de uma “cultura de empresa”, visto que quando se delimita o que é liderança na ACM se faz, principalmente, por denominações alicerçadas no âmbito das empresas, da administração e dos negócios. A liderança como linguagem é utilizada no sentido de afirmar ‘treinamentos de habilidades’, ‘superação’, ‘exercício da condução de outros’ entre outras características que se articulam à aquisição e ao uso de habilidades empresarias, visto que tal cultura não se limita somente a empresas, mas faz parte de uma lógica e racionalidade maior de governo contemporâneo.

Desse modo, podemos compreender o curso de formação de liderança juvenil como engendrado a esta racionalidade de governo, calcado em preceitos que buscam um máximo governo com o mínimo de intervenção direta do Estado, tendo, assim, uma responsabilidade social voltada para a sociedade civil, com um amplo efeito de regulação interna na sociedade e em seus indivíduos, em suma, uma prática de governo dos indivíduos. Concebi, nestas últimas argumentações, tal processo de formação de jovens líderes como parte integrante de tal modo de governo contemporâneo, como uma superfície de refração na qual se inserem estas produções de sujeitos, alicerçadas em novos modos de governo da sociedade.

5 JOVENS LÍDERES ACEMISTAS - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para que todos sejam um”

(João, Capítulo 17, Versículo 21)

Que ‘um’ é esse?

Gostaria de começar essas considerações finais por esse questionamento, um questionamento que se dirige ao principal princípio acemista: a “Base de Paris”.

Diante das práticas desenvolvidas nos grupos de liderança juvenil, as quais conformam uma seleção de conhecimentos específicos a serem ensinados aos jovens, produzindo um determinado currículo para eles, com delimitações de saberes daquilo que é válido se conhecer no mundo e com um projeto de sujeito a ser alcançado, poderíamos lançar mão da seguinte pergunta: enfim, dentre essas práticas e conhecimentos selecionados, que sujeito é esse que se almeja formar?

A fim de não me tornar exaustivamente repetitivo procurarei ser sucinto e apenas elencar, em destaque, as principais características desenvolvidas nas diferentes práticas aqui problematizadas na formação dos jovens dos grupos de liderança.

Tal representação juvenil acemista de liderança incorpora, num primeiro momento, os sentidos atribuídos aos sujeitos jovens, visto que são esses sujeitos os alvos do processo de formação de liderança. Os jovens *sem dúvida constituem o interesse prioritário da instituição*, tanto na realização de trabalhos com a juventude como para a juventude (ACM, 1997, p. 12). Para tanto, para definirmos que jovens são esses que integram uma cultura da ACM, ou ainda, que jovens são esses que procuram ser formados nas práticas acemistas, podemos nos remeter a missão da ACM, o princípio que embasa todas as suas ações, a “Base de Paris” (1855): *As Associações Cristãs de Moços procuram unir os jovens que, considerando Jesus Cristo como seu Deus e Salvador, segundo as Sagradas Escrituras, desejam em sua fé e em sua vida, ser seus discípulos e, juntos, trabalhar para estender entre os jovens o reino de seu Mestre* (grifos meus).

Então, mesmo que prioritariamente as ações da ACM estejam voltadas aos jovens em geral, são os jovens que consideram Jesus Cristo como Deus e salvador que são aqueles mais pretendidos para comporem a instituição. Mas se os jovens que freqüentam a ACM ainda não possuem esses princípios bem estabelecidos, não tem problema, pois é justamente na direção de formá-lo nesses princípios que há o curso de liderança juvenil acemista, e um currículo que é posto em movimento para tal formação.

Tendo esses sentidos atribuídos aos sujeitos jovens como um dos primeiros elementos a serem articulados na representação do jovem líder acemista, podemos ir mais adiante e explorar os outros elementos presentes no currículo de formação desses sujeitos.

Indo um pouco mais além, podemos articular junto às características acima descritas que configuram que jovens deveriam ser os participantes, ou ainda, que jovens se procura formar neste curso de líderes, alguns sentidos calcados na religião cristã, os quais possuem uma longa tradição na instituição, inclusive sendo os principais alicerces para a fundação e institucionalização da ACM.

Assim, acrescentaríamos aos elementos do ser jovem acemista os aspectos mais valorizados e destacados no que tange a religião. São eles: os **princípios cristãos** - muitas vezes ditos **universais** - como o **amor ao próximo**, a **solidariedade**, a **fraternidade**, a **justiça**, a **paz**, entre outros e, é claro, a figura de **Jesus Cristo como o principal líder a ser seguido**.

No que se refere às atividades vinculadas as práticas esportivas e corporais, é possível citar, como um primeiro apontamento, a ênfase dada ao **desenvolvimento harmônico e simultâneo dos três elementos do ser humano: o espírito, a mente e o corpo**. Esta intenção de um bem-estar espiritual, moral e físico é desenvolvido nas atividades corporais realizadas na ACM. E como vimos, em tais práticas, também, são selecionados os jovens para os grupos de liderança. Conforme o coordenador dos grupos, os jovens para serem selecionados têm que ser **legais, participativos, que ajudam nas aulas, não bagunçam e colaboram na organização**. Se quisermos, podemos tomar emprestado um termo de Fraga (1998) para comentarmos sobre estes jovens almeçados, os “bons-moços” e as “boas-moças”, e inclusive utilizando-nos do termo *moços* do próprio nome da ACM, acrescentando, ainda, o cristão.

Além disso, houve um comentário no “Programa de Capacitação dos professores de Educação Física” realizado na ACM, o qual afirmava que os professores de Educação Física tinham que ser um ‘caça-talentos’, a fim de agregarem aqueles que se destacam nas aulas para o Recursos Humanos da instituição. Além de bons-moços, então, tais **jovens ainda são ‘talentos’** a serem ‘caçados’.

Além desses aspectos, através das práticas esportivas houve uma segregação de sujeitos nos que se refere às funções do esporte de acordo com unidade acemista em que ele é desenvolvido. Assim, **há aqueles sujeitos que precisam do esporte como um refúgio para sair das ruas** e, nesse sentido, o esporte funciona como via de inclusão, o que acaba por produzir sentidos de ‘excluídos socialmente’ imbricados a estes sujeitos. **De outro lado, as atividades para alguns sujeitos tem a função de desenvolvimento dos**

princípios acemistas. Desse modo, há, nesta prática do esporte, construções de significados atrelados à exclusão social de alguns jovens e de desenvolvimento pessoal de outros. Este fato traz a tona uma heterogeneidade das funções esportivas na ACM, assim como, multiplica tanto os sentidos como as representações de jovem líder acemista, havendo uma ramificação e distinção de acordo com o lugar social e cultural no qual a ACM está inserida.

Por fim, ainda sobre os elementos que compõe uma representação de jovem líder acemista desenvolvidos nas práticas das culturas corporais e esportivas na ACM, podemos citar os **elementos morais articulados principalmente aos princípios cristãos, os quais compõe uma representação vinculada aos bons-costumes, bons-comportamentos, disponibilidade para ajudar, ser fraterno, ser responsável, de boa índole,** entre outros.

Já sobre os elementos que se referem a algumas relações de gênero desenvolvidas nos grupos de liderança juvenil acemista, as quais estão marcadas desde a fundação da instituição até a contemporaneidade - mesmo que na atualidade haja novos direcionamentos acerca das discussões sobre o estabelecimento dessas relações -, é possível destacar um **caráter eminentemente androcêntrico** da instituição.

Além da instituição e, conseqüentemente, da pedagogia que dá sustentação as suas atividades serem marcadamente masculina, **tal como uma Igreja católica cristã,** poderíamos elencar algumas práticas que dão sentidos distintos quanto as posições de gênero que podem ser assumidas pelos jovens quando da realização da dinâmica das 'cinco cidades' por mim já referida no capítulo anterior.

Nesta atividade, foram veiculados sentidos referentes às questões de maternidade e ausência de paternidade como na cidade do aborto, onde a mulher deveria ter acesso as informações sobre o aborto e jogar os dados, enquanto o homem não precisaria jogar os dados, pois não ficaria grávido mesmo. Assim, baseados em pressuposto biológicos, foram estabelecidos sentidos acerca de que **a mulher é ou pode ser mãe, sendo a responsável por tal acontecimento, enquanto o homem não pode ser mãe e por isso mesmo não ser responsável por um aborto ou por um nascimento.**

Além da questão da maternidade e [ausência] de paternidade, na qual se compôs uma **díade mulher-mãe** responsável e uma ausência de responsabilidade para a função masculina houve, também, uma discussão acerca da prostituição e de uma doença sexualmente transmissível, a AIDS. Neste caso, compõe-se **uma díade mulher-prostituta como responsável pela transmissão do vírus e uma função masculina de vítima,** ao menos no grupo em que eu estava participando.

Sobre o tema do voluntariado a lista de definições e de significados para o que é um voluntário acemista é grande, o que passa a compor, junto com os outros elementos, uma representação do jovem líder acemista. Cabe ressaltar a intrínseca articulação estabelecida entre o voluntariado e a liderança, o que faz com que os sentidos atribuídos ao voluntário acemista sejam, também, atribuídos ao líder acemista.

Dentre as tantas características apontadas sobre o voluntário na ACM, destaco que o sujeito que exerce tal prática é ou deveria ser **atuante, participativo e que dispõe de habilidades naturais para construir uma comunidade ativa e fraterna; deveria promover o desenvolvimento humano e formar valores humanos e cristãos; ter satisfação de ser acemista e ser cordial, perseverante, entusiasta e disponível.** E além disso, **busca esses objetivos - a missão acemista - por satisfação espiritual.**

Sobre o tema da liderança, especificamente, tal como o voluntariado, é possível trazer inúmeros elementos e características acerca desse aspecto, que é central para a formação dos jovens. Dentre os muitos elementos em que o líder acemista é ou deveria ser, destaco os seguintes: **é democrático, natural e já possui a liderança; sabe liderar e ser liderado; é responsável, tem autodisciplina e propósitos; é exemplo e modelo; é influente, realizador e tem seguidores; é confidente, possui mais acertos do que erros e é idealista;** e, entre outras tantas características, **é cristão e voluntário.**

Frente a esses elementos e sentidos produzidos, veiculados e estabelecidos nas práticas acemistas é possível delimitar - embora entenda que eu já venha fazendo isso desde a composição do currículo acemista - a partir dos elementos destacados em cada uma das práticas estabelecidas nesse emaranhado discursivo que denominei de currículo cultural para formação dos jovens dos grupos de liderança, aquele sujeito que é o 'um' da frase 'para que todos sejam um', um sujeito no qual este currículo se baseia para sua elaboração e produção, a saber, um jovem líder acemista. Assim, elenco uma série de característica e sentidos que conformam uma representação do jovem líder acemista a ser formado, o 'um' da "Base de Paris". O jovem líder acemista almejado pelas práticas de formação de liderança é ou deveria ser 'Um' jovem

- **Que considera Jesus Cristo como Deus e salvador;**
- **Que possui princípios cristãos e universais, como o amor ao próximo, a solidariedade, a fraternidade, a justiça, a paz e que tem Jesus Cristo como o principal líder a ser seguido;**

- Que através das práticas corporais e esportivas procura seu desenvolvimento harmônico e simultâneo dos três elementos do ser humano: o espírito, a mente e o corpo;
- Que é legal, participativo, que ajuda nas aulas, não bagunça e colabora na organização;
- Que tem talento, bons-costumes, bons-comportamentos, disponibilidade para ajudar;
- Que é fraterno, responsável e de boa índole;
- Que possui um caráter androcêntrico;
- Que é atuante, participativo e dispõe de habilidades naturais para construir uma comunidade ativa e fraterna;
- Que deveria promover o desenvolvimento humano e formar valores humanos e cristãos;
- Que tem satisfação de ser acemista e ser cordial, perseverante, entusiasta e disponível.
- Que busca esses objetivos - a missão acemista - por satisfação espiritual;
- Que é democrático, natural e já possui a liderança;
- Que sabe liderar e ser liderado;
- Que é responsável, tem autodisciplina e propósitos;
- Que é exemplo e modelo, influente e realizador;
- Que tem seguidores, é confiante e possui mais acertos do que erros;
- Que é principalmente, entre tantas características, cristão e voluntário.

Tal representação de jovem acemista é uma posicionalidade de sujeito almejada pelo que aqui denominei de currículo para a formação de líderes acemistas. Tal processo de formação, como procurei discutir no final do capítulo anterior, está alicerçada e articulada com modos de governo na contemporaneidade, os quais sustentam e se imbricam com estas práticas de formação, compondo, dessa forma, uma rede cultural que se insere numa racionalidade de governo contemporâneo.

Procurei, nestas discussões e considerações, contemplar minha questão central de pesquisa. No entanto, como diz Larrosa (2003, p. 103), “as perguntas do estudo não são interrompidas por nenhuma resposta na qual não habite, por sua vez, a espera de outras perguntas, o desejo de continuar perguntando”, isto porque “o estudo é o movimento das

perguntas, sua extensão, seu aprofundamento”. E foi inserido nesse movimento do questionar que pude abrir distintas frentes e capítulos para outras problematizações.

Nestas outras possibilidades de discussões procurei contemplar, como já apresentei ao leitor, os locais e os sujeitos desta investigação, discutindo elementos das culturas juvenis dos jovens aqui investigados, apontando práticas específicas de cada grupo e sujeito no que se refere às atividades por eles realizadas em espaços institucionais, em suas redes de amizade e convivência e em seus espaços de lazer. Também procurei contemplar os modos de construção desta investigação, seus dilemas, marcas, percalços, contrapontos e, principalmente, rumos e decisões que empreendi ao longo da pesquisa, processos que acabaram por construir o texto que aqui apresento, inclusive, delineando a maneira pela qual construí o material de análise da dissertação, desde as ferramentas metodológicas por mim utilizadas.

Por fim, na intenção de finalizar este último capítulo, gostaria de retomar alguns elementos presentes nesse estudo e que foram por mim apontados ao longo da dissertação.

Em minhas primeiras frases procurei destacar ao leitor que este estudo é um efeito de múltiplas composições, tanto de posições múltiplas e dispersas que atuaram ‘com’, como composições de atos, textos, fragmentos, lembranças e posicionalidades que exerceram efetivamente a sua feitura. Assim, este estudo não é uma produção que teve, desde seu começo, um início e um fim bem delimitado, mas foi sendo produzido ao longo dos dois anos do curso de mestrado, em diferentes momentos e condições, o que acabaram por construí-lo de modo único e singular juntamente com minha experiência, daquilo que me atravessa e constitui.

E se até agora teci estas considerações finais de trás para frente, do último capítulo ao primeiro, chego, então, a epígrafe inicial. Nela trago um pensamento de Nietzsche, que afirma que a vida não é argumento, e entre suas condições de existência poderia estar o erro. Um erro, creio, que não necessariamente decorre do não acerto, mas da imprecisão do viver, da impossibilidade de acertar e encerrar definitivamente a verdade e o final de algo, pois como bem aprendi nesta aventura do pesquisar desde este referencial teórico, a contingência e a imprecisão [viver não é preciso!] são inerentes à vida, aos sujeitos, aos nossos pensamentos e estudos. Por isso, é preciso que não cessemos de investir, de movimentar, que questionar, de investigar. Que diante da impossibilidade do fim derradeiro, e frente a condição da vida que é o erro, façamos outros delineamentos, construamos outros percursos, que iniciemos outros novos começos. Que continuemos, então, a começar...

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 - 6, 1997, p. 25-36.

AMIGOS DA ESCOLA. **AMIGOS DA ESCOLA**. Define o que é o projeto Amigos da Escola. Disponível em: www.amigosdaescola.com.br Acesso: 26 de janeiro de 2006.

ASANOME, Cleusa R. **Liderança sem seguidores: um novo paradigma**. Florianópolis: UFSC, 2001. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2001.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS (ACM). **Associação Cristã de Moços**. Site da Instituição de Porto Alegre. Disponível em: <www.acm-rs.com.br> Acesso em: 02/11/2004.

_____. **Associação Cristã de Moços**. Site da Instituição mundial. Disponível em: www.ymca.com Acesso em: 02/11/2004.

_____. **ACM 90 Anos**, Porto Alegre, 1991.

_____. **Álbum do Centenário 1901 - 2001 da Associação Cristã de Moços de Porto Alegre**, Porto Alegre, 2001.

_____. **Folder de divulgação e convite do “Encontro RS” de Líderes**, Porto Alegre, 2004a.

_____. **Apostila de estudo sobre Liderança no século XXI**, Porto Alegre, 2004b.

_____. **Apostila sobre a Fundamentação do Serviço Voluntário Acemista**, Porto Alegre, 1999.

_____. **Guía para colaboradores y dirigentes de la Asociación Cristiana de Jóvenes**, Montevideo, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAVARESCO, Rosa Maria Serra. **O discurso sobre o voluntariado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teorias e métodos.** Porto/Portugal: Ed. do Porto, 1994.

BRASIL. **Organização para a cooperação e o desenvolvimento econômico. Liderança e setor público no século 21: governança.** Brasília : MP, SEGES, 2002.

CAMILO, Fabiano. Palestra. In **Globalização, idealismo e voluntariado.** Porto Alegre, 28 de abril de 2005.

CLIFFORD, James. Sobre la autoridad etnográfica. In GEERTZ, C. *et al* (org.). **El surgimiento de la antropología posmoderna..** Barcelona: Gedisa Editorial, 1992. 2 ed. p. 141-170.

_____. Introducción: Los produtos puros enloquecen. In _____. **Dilemas de la cultura.** Barcelona: Gedisa Editorial, 1995. p. 15-36.

CONNEL, Robert W. La organización social de la masculinidad. In VALDÉS, T.; OLAVARRIA, J. (orgs). **Masculinidad/es poder y crisis.** FLACSO, Chile, 1997. pgs. 31-61.

CORAZZA, Sandra M. **O que quer um currículo? : pesquisas pós-críticas em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In COSTA, M. (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2. ed. Riop de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

_____. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Marisa V. Estudos culturais - para além das fronteiras disciplinares. In:____. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. Apresentação. In _____(org). **O currículo nos limiães do contemporâneo.** 3. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COURTINE, Jean-Jacques. Os Stakhanovistas do Narcisismo: Body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **Políticas do corpo.** São Paulo. Estação Liberdade, 1995.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**: 2ª ed. revista e acrescida de um suplemento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CURSO DE LIDERANÇA JUVENIL. **Curso de Liderança Juvenil**. Disponível em: www.movimentoclj.cjb.net Acesso em: 02/12/2004.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da Pesquisa Qualitativa. In: DENZIN, Norman, K; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. Tradução de Luis Henrique Sacchi dos Santos. London: Sage, 2000 (2nd Edition).

DOSSIÊ MTV 3 - **Universo Jovem**. ROCCA, Wilma (org.), 2005.

DU GAY, Paul *et al.* **Doing cultural studies. The story of the Sony walkman**. Tradução de Leandro Belinaso, Maria Isabel Bujes e Maria Cecilia Braun, London: Sage/Open University, 1997.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, março, 2002.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria Cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo**. Tradução Marcelo Rollemberg. - São Paulo: Contexto, 2003.

FEIXA PÀMPOLS, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus: Antropología de la juventud**. Barcelona, Editorial Ariel, S.A., 1999.

FIGUEROA, Juan G. Elementos para analizar algunos dilemas éticos en la investigación cualitativa sobre salud reproductiva. In: MERCADO, FJ; GASTALDO, D; CALDERÓN, C. In **Paradigmas y diseños de investigación cualitativa en salud. Una antología Iberoamericana**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara / Universidad Autónoma de Nuevo León, 2002. p. 481-503.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Veja/Passagens, 1992.

_____. O Sujeito e o Poder. In Dreyfus, Hubert; Rabinow, Paul. **Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. RJ: Forense Universitária, 1995.

_____. Nascimento da biopolítica. In **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 - 1982) / Michel Foucault**. Tradução de Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 6ed.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: edições Graal. Ed. 2003a.

_____. Preciso sobre o Poder. Respostas a certas críticas. In MOTTA, Manuel Barros da (org.). **Ditos e escritos IV - Estratégia, Poder - Saber**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2003b.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In **Ditos e Escritos V - Ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Barbosa. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. Polêmica, política e problematizações. In **Ditos e Escritos V - Ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Barbosa. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004c.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro de 2001a, p. 197 - 223.

_____. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

FRAGA, Alex B. **Do corpo que se distingue: a constituição do Bom-Moço e da Boa-moça nas práticas escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! In **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. (org.) BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

GARBIN, Elisabete Maria. **www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br: um estudo de chats sobre música da Internet**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

GASTALDO, Denise; McKEEVER, Patrícia. Investigación cualitativa, intrinsecamente ética? In: MERCADO, FJ; GASTALDO, D; CALDERÓN, C. In **Paradigmas y diseños de investigación cualitativa en salud. Una antología Ibero-americana**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara / Universidad Autónoma de Nuevo León, 2002. p. 475-479.

GEERTZ, C. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**. São Paulo, v.22, nº3, 1989. p.59-63.

GOELLNER, Silvana Vilodre. “**Mães fortes fazem filhos fortes**”: esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. Mimeo. 2004.

_____. Argüição realizada na defesa de proposta de Dissertação de George Saliba Manske na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 23 de março de 2005.

GOOGLE. Orkut. Disponível em: www.google.com Acesso em: 26 de janeiro de 2006.

GROSSBERG, Lawrence. On postmodernism and articulation an interview with Stuart Hall. Tradução de Ricardo Uebel. In MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (org.) **Critical Dialogues in Cultural Studies**: London/New York: Routledge, 1996.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v.22, n.2, 1997a. p. 15-46

_____. The work of representation. Tradução de Ricardo Uebel. In:_____(org.). **Representation**. Cultural representations and signifying practises. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage/ Open University Press, 1997b. p. 01-73

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 7. ed. - Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony. **Resistance through rituals**: youth subcultures in post-war Britain. Edited by Stuart Hall & Tony Jefferson. The Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1976.

HECKLER, Evaldo *et al.* **Dicionário morfológico da Língua Portuguesa**. Vol. 3. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. UNISINOS, 1984.

HEIDRICH, Rosanne Lipp João; KRAFTA, Romulo. Contradições entre projeto e realidade na apropriação social do espaço urbano: Bairro Restinga - Porto Alegre/RS. **Anais do Encontro Nacional da ANPUR - Ética, planejamento e construção democrática do espaço**. Rio de Janeiro: Anpur, 2001. 3 v. p. 1778 - 1790.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de janeiro: objetiva, 2001.

JORNAL CORREIO DO POVO. **Educação**. Porto Alegre, 16 de janeiro de 2005. Geral, página 18.

JORNAL DA TVE/RS. Jornal da TVE/RS, 2ª Edição. Programa veiculado em 21 de abril de 2005.

KLEIN, Rejane Ramos. **Educação e voluntariado: uma parceria produtiva.** São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

LARROSA, Jorge. **Estudar.** Edição Bilíngüe. Tradução Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira. **Conhecer, pesquisar e escrever.** 2004 (mimeo).

MANSKE, George S. **Jovens-Identities: Representações Juvenis no projeto 'Escola Aberta para a Cidadania'.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Monografia (especialização) - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Da produção de jovens líderes: entre culturas e relações de poder.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Proposta de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARCUS, George E.; CUSHMAN, Dick E. Las etnografias como textos. In GEERTZ, C. et al (org.). **El surgimiento de la antropologia posmoderna.** Barcelona: Gedisa Editorial, 1992. 2 ed. p. 289-294.

MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física.** Cia Brasil Editora. São Paulo, 1980.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 2003.

MATSUDA, Claudia Hayashi. **Estudo de satisfação dos voluntários engajados em entidades com área de atuação diversa, na cidade de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Administração, Faculdade de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MATTELART, André; NEVEU, Érik **Introdução aos Estudos Culturais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MENEGAT, Elizete. Do positivismo ao populismo: a consolidação de espaços voltados para a negociação de reivindicações urbanas em Porto Alegre. **Anais do Encontro Nacional da**

ANPUR - Ética, planejamento e construção democrática do espaço. Rio de Janeiro: Anpur, 2001. 3 v. p. 882 - 898.

MEYER, Dagmar E. E. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? In: MERCADO, FJ; GASTALDO, D; CALDERÓN, C. In **Paradigmas y diseños de investigación cualitativa en salud. Una antología Ibero-americana**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara / Universidad Autónoma de Nuevo León, 2002. p. 403 - 429.

_____. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. In **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n.1, 2004.

_____. Argüição realizada na defesa de proposta de Dissertação de George Saliba Manske na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 23 de março de 2005.

MEYER, Dagmar *et al.* "Mulher sem-vergonha" e "traídos responsável": problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/Aids. In **Revista Estudos Feministas**, v.12, n.2, 2004.

MING, Celso. **Avançar é preciso.** Disponível em: <http://www.estadao.com.br/ecolunistas/ming/04/07/ming0407729.htm>. Acesso em: 14/07/2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Apresentação. In _____ (org). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In _____. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª edição revista - São Paulo: Cortez, 1995.

MORENO, Cláudio. **Navegar é preciso.** Disponível em: http://www.educatererra.terra.com.br/sualingua/01/01_navegar.htm. Acesso em: 14/07/2005.

MSN. **Microsoft Network**. Disponível em: www.msn.com Acesso em: 26 de janeiro de 2006.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: **Alienígenas na sala de aula**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In **Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, 2000, p. 9-42;

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

PAIS, José Machado. Correntes teóricas da sociologia da juventude. In: _____ **Culturas Juvenis**. Coleção Análise Social. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1993, p. 37-63.

PESSOA, Fernando. **Poesias** / Fernando Antonio Nogueira Pessoa. (org.) Sueli Tomazini Cassal - Porto Alegre: L&PM, 1996.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª ed., 2002.

PETRACCA, Orazio. Liderança. In BOBIO, Norberto *et al.* **Dicionário de política**. Ed. UNB - 2 volumes, 2001.

PINHEIRO, Leandro Rogério. **Gestão de voluntários, Ações em rede: Análise de dois casos em Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Administração, Faculdade de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Com a palavra o senhor presidente José Sarney: o discurso do plano cruzado**. Editora Hucitec, São Paulo, 1989.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. **Mapa Digital de Porto Alegre**. Disponível em http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=43. Acesso em 28 de janeiro de 2006.

REGUILLO, Rossana. El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano. In **Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. MARGULIS, Mario et al (org.). Editor María Cristina Laverde. Santafé de Bogotá: Siglo de Hombre Editores; 1998.

_____. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discussion. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. p. 103 - 118.

REVISTA VEJA. Edição especial: **Jovens**. Editora Abril, edição especial nº 32, ano 37, junho de 2004.

SHORE, Cris; Wright, Susan. Policy - a new field of anthropology. In **Anthropology of policy - critical perspectives on governance and power**. London: Routledge, 1997, p. 3- 39.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In CORAZZA, Sandra. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pgs. 35-58.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In COSTA, Marisa V. (org) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOUZA, Nádía G. Argüição realizada na defesa de proposta de Dissertação de George Saliba Manske na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 23 de março de 2005

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Editora Autores Associados, Set/Out/Nov/Dez 2003, Nº 24, p. 16-39.

TRINDADE, Iole M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestre: queres ler?** Bragança Paulista: Editora universitária São Francisco, 2004.

TYLER, Stephen. Acerca de la “descripción/desescritura” como un “hablar por”. In GEERTZ, C. et al (org.). **El surgimiento de la antropología posmoderna**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1992. 2 ed. p. 289-294.

VALENZUELA, José M. Identidades juveniles. In MARGULIS, Mario (org.) **“Viviendo a toda”:** jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fé de Bogotá: Siglo Del Hombre Editores. 1998; p. 38 - 45.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37 - 69.

_____. Olhares... . In **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** (Org.) COSTA, Marisa Vorraber. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Cultura, culturas e educação. In **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul/ago, 2003b.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita (org.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287 - 309.

WALKERDINE, Valerie. Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la posmodernidad y lo popular. In: CURRAN, James; MORLEY, David; WALKERDINE, Valerie (Comp.) **Estudios Culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo.** Barcelona y Buenos Aires: Paidós, 1998.

WELLER, Mirja Jaksch. **Esporte e educação não-formal: as atividades esportivas como fator de inclusão social para jovens em situação de risco.** (2005). mimeo.

WIGNER, Ruth Fernandes. **Nível de satisfação de uma população 'desfavelizada' com a nova área residencial e fatores que o afetam.** Porto Alegre: UFRGS, 1978. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1978.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade 1780 - 1950.** Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969.

WILLINSKY, John. Currículo, depois de cultura. In SILVA, Luiz Heron (org.) **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?.** Editora Vozes, Petrópolis, 1999. pgs.127 - 147.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lucia. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais In **III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, de 29 de novembro a 1º de dezembro de 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

Porto Alegre, 1de setembro de 2004.

Ilmo. Sr. Pascual Jesus Mostaceros Neyra
Responsável pelo grupo de jovens líderes da ACM

Senhor:

Venho por meio desta solicitar permissão desta instituição, de sua direção, educadores, alunos e alunas, bem como seus familiares, para desenvolver o projeto de pesquisa intitulado, provisoriamente, “**Pensando a constituição juvenil em práticas culturais**”. Trata-se de projeto que realizo, no presente momento, como mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin.

Minha intenção é propor atividades a grupos de jovens e observar as participações destes em encontros onde vivenciem experiências culturais e educativas e que, de alguma forma, possam estar relacionadas à suas constituições juvenis.

Para tal, deverei entrevistar os jovens, observá-los durante encontros, além de desenvolver outras atividades como jogos recreacionais, registros fotográficos e coleta de relatos orais, orientados por mim, com os grupos de jovens selecionados que se dispuserem a participar das atividades propostas, devidamente autorizadas pela instituição ACM e pelo responsável pelos grupos de jovens. Os dados coletados a partir do trabalho realizado com os jovens serão gravações de conversas, entrevistas e fotografias das atividades. Estes serão analisados e utilizados em minha Dissertação de Mestrado, respeitando preceitos éticos como não mencionar os nomes e identidades dos participantes.

Cumprer notar que o material não será utilizado para fins comerciais ou estranhos aos objetivos educacionais, pois os registros têm por objetivo central aprofundar estudos sobre as relações construídas entre os jovens e as práticas por eles vivenciadas e que podem estar contribuindo para a sua constituição juvenil.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de pesquisa e, tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer ressentimento caso algum familiar, aluno/a ou educador não desejar participar deste trabalho.

Na certeza de poder contar com o apoio desta instituição social, de sua direção, bem como da comunidade de pais, alunos e educadores, antecipadamente agradeço.

George Saliba Manske* (Mestrando do PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin (Orientadora)

*Contatos com o pesquisador: (051) 96890924 e pelo end. eletrônico gsmanske@yahoo.com.br

ANEXO 2

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação
Ênfase Temática: Discursos sobre identidade(s) e juventude(s)

Mdo. George Saliba Manske
Orientadora: Prof^a. Dra. Elisabete Maria Garbin

PLANEJAMENTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Objetivo da proposta de pesquisa - Problematizar, a partir de determinados espaços culturais e pedagógicos, diferentes maneiras de se viver as juventudes e de constituir-se como sujeitos jovens.

Proponho que a produção dos dados empíricos para as problematizações se realize com dois grupos juvenis diferentes e em quatro momentos distintos de atividades. Dois momentos a serem realizados antes de uma atividade principal onde os diferentes grupos de jovens se encontrem, um momento durante o encontro entre os diferentes grupos de jovens e outro momento depois do encontro entre eles. Os dois momentos de atividades que antecedem o encontro entre eles e o momento de atividades que ocorrerão posteriormente ao encontro entre os diferentes grupos serão realizados especificamente com cada grupo em separado, somente o momento de encontro entre os diferentes grupos será observado em conjuntos com ambos os grupos.

ANTES DA ATIVIDADE DE ENCONTRO ENTRE OS JOVENS (1º ENCONTRO)

1) Uma apresentação minha e das intenções de pesquisa e, posteriormente, dos jovens. Explicar para eles de onde venho, minha trajetória de professor, jovem e aluno até este momento, quais são minhas intenções de pesquisa, quais meus interesses nesses grupos juvenis e porque eles e a ACM neste estudo. Também, perguntar se eles têm interesse em participar das atividades, esclarecendo que não há prejuízo algum para nenhum dos jovens e nem para a instituição ACM, enfatizando que essas atividades constituirão minha pesquisa para o curso de Mestrado em Educação pela UFRGS e

possibilitarão que possamos pensar a constituição juvenil em alguns espaços culturais como o que eles participam. Nesse encontro esclarecerei que é necessário que os jovens, assim como a instituição, autorizem a participação deles e minha nestas atividades, para que eu possa usar o material produzido (entrevistas, fotografias, falas e observações) em minha pesquisa, constituindo, esse material, a base empírica de minha proposta de dissertação de Mestrado. Nesse sentido, será distribuído um termo de consentimento para todos que querem participar para que no próximo encontro me tragam assinado pelos responsáveis de cada um, a fim de que possamos dar continuidade as atividades dos próximos encontros.

Objetivo - Me apresentar e esclarecer os pontos principais a respeito da pesquisa e da possível participação deles nas atividades.

ANTES DA ATIVIDADE DE ENCONTRO ENTRE OS JOVENS (2º ENCONTRO)

Um encontro dois ou três dias antes da atividade entre os jovens. Nesse encontro proponho quatro atividades distintas: a) Atividade de ‘quebra gelo’, chamada de “Procure Alguém”; b) Massa de modelar; c) Atividade do chapéu e d) entrevista coletiva.

Neste encontro retomo algumas idéias acerca da pesquisa e recolho o termo de consentimento de cada um que irá participar para que eu possa dar continuidade as atividades propostas. Esclareço que somente após receber os termos de consentimentos devidamente assinados pelos responsáveis é que irei registrar os momentos de nossos encontros.

a) Atividade do “Procure Alguém”. Nessa atividade os jovens procurarão preencher os quadros solicitados com um nome de cada colega, sem poder repetir o nome já citado

Objetivo - Quebrar o gelo inicial e promover uma maior integração;

b) Atividade de massa de modelar: começa em duplas. Um é a massa de modelar e o outro o escultor. Nessa atividade proponho que se modele: a) como cada jovem escultor vê o colega massa de modelar; b) como cada escultor vê a si mesmo; c) como ele vê o jovem que vai encontra lá na atividade. Num segundo momento, que se comente sobre essa experiência, tanto de escultor como de massa, desde como se sentiu até as coisas que estavam atravessadas em como se pensa diferentes jovens.

Objetivo - Procurar incentivar a fala e o pensar acerca de si como jovem, do jovem colega de grupo e dos jovens que encontrarão na atividade. Utilizar o corpo como um significante cultural para poder pensar esses aspectos que se referem aos jovens e nele materializar alguns fatos a serem comentados.

Justificativa - O corpo como um produto da cultura e como um potente materializador e marcador de significados culturais e de saberes pode ser de grande valia para instigar um pensar e um dizer (pelo corpo e pelas falas) sobre jovens pelos jovens participantes.

c) Atividade do chapéu. Nessa atividade os alunos sentam em forma de ‘círculo de testa’ e, individualmente, aquele que está com o chapéu (eu levarei o chapéu) deve passar a um colega para o qual respeita o admira, comentando o porque da passagem do chapéu, e assim, segue a sucessivamente a passagem do chapéu. No início é contada uma história acerca do fato que antigamente se tirava o chapéu em diversas ocasiões de respeito e que, atualmente, não se faz mais isso. A proposta da atividade é resgatar a capacidade de falar as virtudes dos colegas que convivem conosco. Se possível, num outro momento desta atividade, pedir para que eles, sem apontar quem, falem de alguns fatores que entendem não ser de referencia para suas vidas, procurando fazer o oposto de antes, desta vez falando sobre práticas e comportamentos que acham não ser de referência para seus entendimentos de jovens.

Objetivo - Ouvir dos jovens as falas que dizem respeito ao que eles entendem por referencias, valores, atitudes, e outros fatores que seus colegas possuem e que merecem ser admirados e respeitados e outros que não merecem.

Justificativa - Pensando no contexto atual em que cada jovem vive, interessa pensar quais atitudes ou práticas são evidenciadas entre os jovens para que se possa respeitar ou admirar um outro jovem a ponto de se tirar o chapéu, ou ainda, de atitudes ou práticas que não merecem ser de referencia entre eles, e assim, talvez, ter uma idéia dos códigos que perpassam cada grupo distinto, entendendo que a constituição ética de cada um está relacionada ao ‘outro’.

d) Uma entrevista coletiva, a qual terá como pontos principais a serem comentados o que segue:

- Quem são (nome, idade e se é aluno, voluntário, entre outros), e como e há quanto tempo se conhecem;
- Como foram organizados ou como se organizam para essas atividades de encontro com diferentes jovens;

- Se já conhecem os outros jovens que irão participar da atividade;
- O que eles tem a dizer sobre a atividade que irão participar de encontro com outros jovens e sobre os outros jovens;

Objetivo - Conhecer um pouco mais os jovens e ouvir algumas falas que me possibilitem saber um pouco mais de si mesmos, sobre o que pensam dos outros jovens e das atividades que participam.

Como fazer: Para essa atividade usarei entrevista coletiva, observação e, posteriormente, diário de campo para as anotações.

Justificativa: Nesse encontro me parece necessário esboçar uma entrevista para ouvir deles algumas falas a respeito dos pontos principais de minha intenção de pesquisa. A entrevista coletiva pode me possibilitar conhecer melhor os jovens de cada grupo e seus dizeres acerca do outro grupo de jovens e da atividade que irão participar, além de ser uma base para a construção de uma entrevista coletiva posterior.

DURANTE A ATIVIDADE (3º ENCONTRO)

Durante a atividade de encontro entre os jovens, procurarei observar, realizar registros fotográficos e anotações acerca da atividade, das relações entre os jovens do mesmo grupo e entre os jovens dos diferentes grupos, suas distintas posicionalidades em relação a seus corpos e relação a suas ações, procurando pensar esses fatos a partir do que foi descrito nas atividades anteriores realizadas com os dois grupos.

Objetivo - Observar e relatar o que ocorre na atividade entre os jovens, buscando estabelecer alguma relação com o que foi desenvolvido anteriormente nas atividades que realizei entre os grupos, para que eu possa pensar o que se repete, o que se renova, o que se contradiz e como essa atividade, naquele momento e a partir de meu olhar, pode constituir e influenciar as relações desses sujeitos.

Justificativa - É a atividade principal que me mobiliza para a investigação, pois este é o espaço de negociação entre os jovens dos diferentes grupos. Nesse sentido, é pertinente pensar acerca das experiências juvenis inter-relacionadas nesse momento.

DEPOIS DA ATIVIDADE (4º ENCONTRO)

Neste encontro, que ocorrerá alguns dias após a atividade de encontro entre os jovens, proponho três atividades: a) Atividade de mímica; b) A foto como objeto para comentários; c) Entrevista coletiva (a segunda entrevista coletiva já refinada pelas atividades anteriores) e comentários acerca da atividade.

a) Atividade de mímica: dividir os jovens em grupos e pedir para que representem⁴⁵ alguma parte ou situação em que eles vivenciaram na atividade, podendo representar a si mesmos ou os jovens do outro grupo, para que os colegas adivinhem quem está sendo representado. Após isto, comentar o porque da escolha e como adivinharam ou não os representados.

Objetivo - Poder pensar, a partir das representações, como esses jovens se narram, se representam e como representam os outros jovens. Saber o porque da escolha e o que atravessa essas representações.

Justificativa - Novamente utilizar o corpo como um significante cultural, pensar em suas inscrições e marcas enquanto um receptor e produtor de significados, assim como, em suas ações da mesma forma.

b) A foto como objeto para comentários: utilizar as fotos realizadas nas atividades para que os jovens as comente acerca da importância da atividade para eles.

Objetivo - Instigar as falas sobre a atividade enquanto constituidora de determinados sujeitos jovens; ouvir o que eles pensam sobre si mesmos, sobre os outros jovens de seu grupo e do outro grupo; como eles narram esses modos de ser jovem e seus códigos de relacionamentos.

Justificativa - As fotos podem trazer para a entrevista fatos que passaram despercebidos por eles e, também, servir como um artefato instigante para a produção de narrativas sobre a atividade e sobre os sujeitos jovens envolvidos.

c) Entrevista e comentários finais. Através de uma entrevista aberta, ouvir o que os jovens tem a falar sobre essa experiência da atividade, do encontro entre diferentes grupos, como essa atividade pode produzir momentos de constituição juvenil e outros fatores que possa vir durante esta conversa mais informal..

Observações - as observações e os diários de campo serão produzidos em todas as fases desse processo de coleta de dados. Essas atividades propostas estão sujeitas as modificações advindas dos comentários e sugestões dos próprios alunos, assim como, do decorrer dos fatos.

⁴⁵ Não estou usando aqui o termo “representação” tal como é desenvolvido pelos Estudos Culturais como um processo de significação, mas sim, como um ato de representar algo ou alguém.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)