



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA LUIZA DO PATROCÍNIO CAVALCANTE

**JOVENS – SEUS TRAJETOS E PROJETOS – E A JUVENTUDE
SAUDÁVEL CONSTRUÍDA NO SEU IMAGINÁRIO: UM DESAFIO ÀS
INSTITUIÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS**

Salvador
2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA LUIZA DO PATROCÍNIO CAVALCANTE

**JOVENS – SEUS TRAJETOS E PROJETOS – E A JUVENTUDE
SAUDÁVEL CONSTRUÍDA NO SEU IMAGINÁRIO: UM DESAFIO ÀS
INSTITUIÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

ORIENTADOR: PROF. DR. DANTE AUGUSTO GALEFFI

Salvador
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

- C376 Cavalcante, Maria Luiza do Patrocínio.
Jovens – seus trajetos e projetos – e a juventude saudável construída no seu imaginário: um desafio às instituições sócio-educativas / Maria Luiza do Patrocínio Cavalcante – 2007.
185 f.
- Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.
1. Juventude – Condições Sociais. 2. Bem-estar da Juventude. 3. Adolescentes – Assistência em Instituições. 4. Adolescentes – Política Governamental. 5. Representação Social. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 305.23 - 22 ed.

MARIA LUIZA DO PATROCÍNIO CAVALCANTE

**JOVENS – SEUS TRAJETOS E PROJETOS – E A JUVENTUDE
SAUDÁVEL CONSTRUÍDA NO SEU IMAGINÁRIO:
UM DESAFIO ÀS INSTITUIÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 31 de maio de 2007.

Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos _____
Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, UnB, Brasil
Universidade Federal da Bahia

André Luiz Peixinho _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Antonio Marcos Chaves _____
Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Dante Augusto Galeffi – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Miguel Angel Garcia Bordas _____
Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, U.C.M., Espanha
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho aos sujeitos desta pesquisa, que nos ensinaram que é possível construir uma juventude saudável – mesmo lidando com dificuldades inevitáveis da vida – quando os jovens estão seguros quanto ao seu potencial de recursos internos e da ajuda das pessoas e instituições sócio-educativas comprometidas com o seu processo de desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Dante Augusto Galeffi, orientador querido, sempre tão atencioso, por me possibilitar compreender a educação como “uma ação aprendente, aberta” e enveredar por caminhos antes não vividos e que resultaram neste estudo.

Aos colegas do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, em especial, ao Professor Doutor Antonio Marcos Chaves, pela convivência afetuosa, que possibilitou a minha aproximação ao campo de estudo das Representações Sociais, sob sua co-orientação amigável e competente.

Ao Dr. Eduardo Saback Dias de Moraes, de quem sempre recebi a força protetiva do professor, do colega, do chefe do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, e, sobretudo, do amigo.

Aos Professores Doutores Felipe Serpa (*in memoriam*), Miguel Bordas, Robert Verhine e Ana Cecília Bastos, pelas preciosas contribuições, no percurso deste Doutorado.

Aos Servidores, caros colegas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, em especial, aos da Biblioteca Isaías Alves, todos sempre dispostos a buscar comigo as condições mais favoráveis à realização deste trabalho.

Às lideranças comunitárias do Alto das Pombas, de forma especial, a Dona Zildete, Tarry, Ritinha, César e Rodrigo, pelo exemplo da garra e dedicação ao trabalho em comunidade.

Aos meus queridos familiares, especialmente, meus pais – Reynaldo e Nair (*in memoriam*) – e irmãos – Toninho (*in memoriam*), José (*in memoriam*), Carlinhos, Celina, Arnaldinho, Alicinha, Laurinha e Reynaldinho, pela força, sempre presente, que não me deixa esmorecer.

A José, pelos inesquecíveis momentos da juventude saudável vivida juntos, há quatro décadas.

A Cal, Xando e Duda, filhos queridos, que, ainda hoje, me inspiram a buscar respostas sobre as questões relacionadas à duração e intensidade de certos modos do viver adolescente.

A Maria Luiza e Alexandre Filho, integrantes da mais nova geração, pela alegria de suas chegadas ao nosso convívio.

A Maria Cláudia, sobrinha querida, por partilhar tantos momentos de sufoco, na organização deste trabalho, logo amenizados com a sua incansável disposição de me ajudar.

A Henrique Santos, mestre querido da Língua Inglesa, pelo *Abstract*.

A Delma Barros, graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, querida aluna, por colaborar, com paciência e dedicação, na minuciosa tarefa de corrigir a digitação e formatação de todo o texto.

A Sônia Vieira, pelo serviço de normalização, cuidadosamente realizado.

Finalizo esta seção, lembrando ainda de tantas pessoas – como Mercedes Chaves de Carvalho, Nadia Rocha, Mario e Angelina Nascimento, Julia Schaer, desde outros bons tempos, colegas do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, amigos, sempre, bem como Hortênsia Brandão, Tani Pedreira, Rita Gonzales, Ana Portela, Igor Menezes e Marcio Bahia – que, com palavras de incentivo e tantos outros mecanismos mais sutis de ajuda, me encorajaram a produzir este estudo.

A todos vocês, o meu muito obrigada.

Se o homem é constituído pelas circunstâncias,
é necessário construir circunstâncias humanas [...]

Marx

CAVALCANTE, Maria Luiza do Patrocínio. **Jovens - seus trajetos e projetos - e a juventude saudável construída no seu imaginário: um desafio às instituições sócio-educativas.** 2007, 185 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

RESUMO

Esta pesquisa pretende compreender o processo de subjetivação de jovens sobre a juventude e o significado que tem o ser ou estar saudável nesse processo, que é entendido como uma construção histórica relacionada ao seu contexto de vida, tendo a ver, portanto, com as instituições sócio-educativas responsáveis pela sua formação. Trata-se, pois, de um estudo das representações sociais de juventude saudável construídas pelos jovens da amostra estudada, que foi constituída de 22 jovens pertencentes a uma comunidade urbana socialmente subprivilegiada, situada em Salvador, e 25 jovens, também residentes em Salvador, integrantes de uma turma de estudantes universitários. Os dados foram obtidos no contexto da pesquisa, através de trabalho de campo, que ocorreu em cerca de sete encontros com os jovens da localidade popular, quando reunidos com lideranças comunitárias, ou em horários previamente combinados. A pesquisa com o grupo de universitários ocorreu em alguns encontros na faculdade onde estudam. Os instrumentos de investigação utilizados foram roteiros de entrevista semi-estruturados, que foram complementados com uma questão de evocações ou associações livres sobre juventude saudável. A fundamentação teórica do trabalho enfoca a complexidade da formação do pensamento social nos humanos, as conseqüências deste na dinâmica das práticas sociais e o papel das instituições sócio-educativas nesse processo, dando ênfase aos fatores mais favoráveis à constituição de uma juventude saudável. A partir de estudos já realizados sobre a temática da juventude, das evidências de ser fundamental aos jovens que se lhes promovam fatores de proteção, de fortalecimento de sua auto-estima e oportunidade de bem-estar, constrói-se o pressuposto básico que orienta o presente estudo: o de que é possível a construção de um viver saudável na juventude, desde que os adultos responsáveis pela sua formação estejam atentos para a dinâmica da proteção/risco na trajetória de vida dos jovens e para as representações sociais de si mesmos e do que é ser jovem saudável que estão construindo. Os resultados apontam para um imaginário de juventude saudável que se organiza em torno de significados associados a ter um corpo forte, bem alimentado, sadio, estando presentes também a alegria, o lazer, estudar, ter amigos, família, o que já havia sido afirmado por outros estudos encontrados na literatura revisada. Um exame mais pormenorizado dos achados nesta pesquisa possibilitou ainda a leitura de outros significados de juventude saudável específicos dos diferentes grupos, e a análise do impacto, nessas respostas, das características diferenciadoras entre os mesmos. A relevância deste estudo evidencia-se na medida em que a identificação das representações sociais que os indivíduos apresentam de um dado objeto é indispensável para se compreender a dinâmica das práticas sociais, presentes e projetadas para um futuro próximo. Enfim, através deste estudo das representações sociais de juventude saudável, construídas pelos próprios jovens, espera-se resgatar a participação do sujeito na produção de sistemas simbólicos complexos, contribuindo, portanto, com a ampliação do conhecimento na área da juventude, de forma a favorecer que os agentes educativos comprometidos com a sua formação – seja no micro-grupo familiar, nas instituições escolares e de saúde, em programas de intervenção comunitários – compreendam a importância dos fenômenos sócio-culturais bem como sua (re)estruturação ao longo da trajetória de vida dos humanos. Sugerem-se novas pesquisas sobre o entendimento de juventude saudável, não só pelos próprios jovens, mas também por outros atores sociais responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Juventude – Condições Sociais. Bem-estar da Juventude. Adolescentes – Assistência em Instituições. Adolescentes – Política Governamental. Representação Social.

CAVALCANTE, Maria Luiza do Patrocínio. **Youngsters - their trajectories and projects - and the concept of healthy youth as built by their imaginary**: a challenge to social and educational institutions. 2007, 185 f. Doctoral thesis – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

ABSTRACT

This research work is aimed at understanding how youngsters subjectively conceive their youth and the meaning they attach to be healthy in this process seen as a historical construction related to their life context and therefore connected with the social and educational institutions held responsible for their background. This is therefore a study on the youngsters' social representations about "healthy youth". Data were gathered from 22 youngsters from a socially underprivileged urban community and 25 young university students in Salvador (Bahia, Brazil). The former group was approached during fieldwork in about seven meetings when they got together with community leaders or in previously scheduled appointments whereas the information from the university students was obtained in some meetings in the college where they studied. Semi-structured interviews complemented by a question eliciting evocation or free association about "healthy youth" were the research tools. This work is theoretically drawn on the complexity of the formation of social thoughts in human beings, its consequences on the dynamics of the social practices and the role of the social and educational institutions in this process with a focus on the most favorable factors towards the production of a healthy youngster. Based on previous studies carried out on the youth together with evidence of the critic role of protection promotion, self-esteem enhancement, and well-being opportunities for the youngster, the basic guiding assumption of this study is that it is possible to build a healthy living for the youngsters given that the adults in charge of their upbringing pay attention to both the dynamics of protection/risk in the youngsters' trajectories and the social representation they build of themselves and of what it means to be a healthy youngster. Results point to an image of a healthy youngster around meanings associated to having a strong, well-fed, healthy body with joy, leisure, studies, friends and family, which had already been found in previous literature. A more detailed analysis of the findings in this research work allowed for both reading other meanings into "healthy youth", which were specific to the different groups, and analyzing the impact in these answers of the features that single out each group. The relevance of this study lies in the fact that the identification of the social representations that people hold about a given subject is critical for understanding the dynamics of both current social practices and those projected into the foreseeable future. It is therefore hoped that this study of the social representations of a "healthy youth" held by the youngsters themselves may rescue the participation of the subject in the production of complex symbolic systems, thus contributing to broaden the knowledge in the field of the studies about the youth so that the educational agents committed to this age group – whether in the micro level of the family, in educational and health institutions or in community intervention programs – may understand the importance of social and cultural phenomena and their (re)structuring over the lifetime of the human beings. Further research is then recommended not only to grasp the meaning of "healthy youth" held by the youngsters themselves, but also that held by other social actors responsible for the youngsters' developmental process.

Keywords: Youth – Social Conditions. Youth Well-being. Adolescents – Institutional Care. Adolescents – Government Policy. Social Representation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Variáveis pessoais do subgrupo de jovens da localidade popular.....	110
Tabela 2	Variáveis educacionais do subgrupo de jovens da localidade popular.....	112
Tabela 3	Variáveis profissionais do subgrupo de jovens da localidade popular.....	113
Tabela 4	Variáveis pessoais, educacionais e profissionais do subgrupo de jovens universitários.....	114
Tabela 5	Variáveis pessoais, educacionais e profissionais dos dois adultos jovens da localidade popular, estudados à parte.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação dos significados associados à juventude saudável.....	123
Quadro 2	Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo da localidade popular, que constituíram o núcleo central.....	128
Quadro 3	Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo de universitários, que constituíram o núcleo central	128
Quadro 4	Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo da localidade popular, que constituíram o núcleo periférico 1	129
Quadro 5	Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo de universitários, que constituíram o núcleo periférico 1	129
Quadro 6	Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo da localidade popular, que constituíram o núcleo periférico 2	129
Quadro 7	Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo de universitários, que constituíram o núcleo periférico 2	130
Quadro 8	Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo da localidade popular, que constituíram o núcleo periférico 3	130
Quadro 9	Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo de universitários, que constituíram o núcleo periférico 3	130
Quadro 10	Idéias associadas à juventude saudável dos jovens de 11 a 18 anos da localidade popular	136
Quadro 11	Respostas associadas a como “se percebe”, citadas nas três primeiras evocações pelos jovens de 11 a 18 anos da localidade popular	137
Quadro 12	Comparação das respostas associadas à juventude saudável entre os jovens de 11 a 18 anos e os jovens de 19 a 24 anos da localidade popular	138
Quadro 13	Comparação entre as idéias de juventude saudável produzidas por jovens de 19 a 24 anos dos dois subgrupos estudados	139
Quadro 14	Respostas associadas à juventude saudável apresentadas pelos jovens da localidade popular que participam de projetos/atividades sócio-comunitários	147
Quadro 15	Respostas referidas como aprendizagens decorrentes da participação de jovens da localidade popular em projetos/atividades sócio-comunitários.....	148
Quadro 16	Respostas referentes ao projeto de vida futura dos jovens do subgrupo da localidade popular	160
Quadro 17	Respostas referentes ao projeto de vida futura dos jovens do subgrupo de universitários	161

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Expectativas do subgrupo da localidade popular em relação à família .	131
Figura 2	Expectativas do subgrupo da localidade popular em relação à escola ..	133
Figura 3	Significados associados a ter amigos pelos jovens da localidade popular.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAPEQ	Associação Baiana de Apoio ao Estudo e Pesquisa do Abuso de Drogas
CBIA	Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CETAD	Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas
CRADIS	Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GAIA	Grupo de Atenção e Investigação da Adolescência
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROAT	Programa de Assistência ao Tabagista
PROINTER	Programa de Interiorização e Expansão de Ações sobre Álcool e outras Drogas
PROSAD	Programa de Atenção à Saúde do Adolescente
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESAB	Secretaria da Saúde do Estado da Bahia
SESI	Serviço Social da Indústria
SUS	Sistema Único de Saúde
TAT	Teste de Apercepção Temática
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	38
2.1	A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL: CONSTRUINDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	38
2.2	AS REPRESENTAÇÕES DE SI MESMO: O AUTOCONCEITO E A AUTO-ESTIMA.....	45
2.3	A INTERNALIZAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS: DESENVOLVENDO O HABITUS	52
2.4	A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE IDENTIDADE.....	58
3	CAMINHOS E (DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: POSSIBILIDADES E LIMITES DOS CONTEXTOS SÓCIO-EDUCATIVOS E DE DESENVOLVIMENTO.....	60
3.1	UMA EXPERIÊNCIA DE RECONSTITUIÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE VIDA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO DA LITERATURA.....	70
3.2	UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAR O HUMANO: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE APRENDIZAGEM.....	75
4	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ADOLESCÊNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	79
4.1	O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA).....	85
4.2	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À SAÚDE PSICOSSOCIAL DO ADOLESCENTE, SITUADAS EM SALVADOR	87
4.2.1	O Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto (CRADIS).....	87
4.2.2	O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan (CEDECA).....	89
4.2.3	O Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD).....	92
4.3	A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): A SAÚDE NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS.....	96
4.4	A COMUNIDADE DO ALTO DAS POMBAS: RECURSOS COMUNITÁRIOS E INFRA-ESTRUTURA DE CUIDADO E PROTEÇÃO AO ADOLESCENTE.....	101
5	O TRABALHO DE CAMPO E SEUS CONTORNOS.....	104
5.1	MATERIAIS E MÉTODOS.....	106
5.1.1	Os sujeitos investigados.....	106
5.1.2	A coleta de dados: instrumentos e procedimentos.....	107
5.2	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	110
5.2.1	Alguns aspectos sócio-demográficos dos subgrupos investigados.....	110
5.2.2	As representações sociais de juventude saudável dos sujeitos pesquisados.....	122

5.2.2.1	<i>A relação “Idade” dos sujeitos pesquisados e suas “Idéias de juventude saudável”</i>	136
5.2.2.2	<i>A relação “Participação em projetos sociais comunitários” e as “Idéias de juventude saudável dos sujeitos pesquisados”</i>	147
5.2.3	A dinâmica da proteção/risco na trajetória de vida dos dois adultos jovens destacados neste estudo	151
5.2.4	O projeto de vida dos jovens pesquisados: como imaginam suas vivências num futuro próximo	160
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	175

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi concebida a partir de atividades de extensão, das quais participei, enquanto docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, vinculadas ao Projeto UNI¹, junto a adolescentes de uma localidade popular de Salvador.

A adolescência vem sendo extensamente estudada, devido ao impacto das transformações bio-psíquicas e sociais que ocorrem nessa fase da vida. Embora o fenômeno da puberdade ou das transformações biológicas seja universal, observado no ser humano, desde os seus primórdios, o mesmo não se pode dizer do fenômeno da adolescência, que se vincula ao contexto sócio-econômico-cultural e histórico, no qual o ser humano está inserido (BECKER, 1986).

Pereira (2000, p.50) assinala que, na adolescência, o sujeito passa por uma série de controvérsias – o aprendizado da infância, que se havia tornado um “porto seguro”, transforma-se em insegurança e valores confrontáveis, dando origem a uma crise de identidade. “O adolescente se vê num limbo, onde é considerado grande para estar envolvido com atividades atribuídas à criança, mas não pode assumir os compromissos do adulto”.

Nessa fase, então, em geral, os jovens se apegam ao grupo de convívio, buscando um lugar onde possam ser identificados como uma pessoa que necessita de referência para se constituir como um sujeito no mundo. Portanto, compreender a juventude, como as demais

¹ Projeto UNI – Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde. Foi discutido e elaborado por representantes da Universidade Federal da Bahia, em especial, os dirigentes das instituições de ensino da área de saúde, das Secretarias Estadual e Municipal da Saúde e das Organizações Comunitárias do Distrito Sanitário Barra/Rio Vermelho (Alto das Pombas, Calabar, Nordeste de Amaralina, Santa Cruz, Engenho Velho da Federação), tendo sido aprovado pela Fundação Kellog, em junho de 1994. A área do Distrito Sanitário Barra/Rio Vermelho – por concentrar um número razoável de lideranças comunitárias empenhadas na luta por melhores condições de vida, isto é, melhorias nos serviços de saúde e direito à educação – foi a escolhida para participar das ações do referido Projeto e a Comunidade do Alto das Pombas foi o alvo de nossa inserção, como docente do Departamento de Psicologia da UFBA, de 1996 a 2000.

fases da vida – infância, maturidade, velhice – não pode se limitar apenas ao estudo de ordem biológica.

A partir do início do século XX, a adolescência/juventude vem se constituindo numa invenção social, originando-se, desde então, um ideário de adolescência/juventude que abrange um mercado que conduz suas ações e produtos – programas de televisão, revistas, vocabulário, marcas e etiquetas de roupas – criando-se uma cultura juvenil.

Em seu texto que enfatiza uma visão histórica do fenômeno da adolescência, Becker (1986) ressalta que o conceito de adolescência, tal como considerado na atualidade, é bastante recente. Nas escolas jesuítas, meninos ou meninas de 13 a 15 anos eram chamados(as) indistintamente de crianças ou adolescentes. Mudanças na estrutura escolar, com a ascensão da burguesia, fizeram surgir a formação primária e secundária, e alguma distinção para a adolescência com relação à infância.

Uma outra observação de Becker (1986) é que ser jovem era uma etapa a ser vivida apressadamente, rumo ao ser adulto – *status* que tornava possível a entrada no sistema social. Contrariamente, a contracultura, logo após os meados do último século – nos anos 60 – acentuou a visão de que ser jovem é algo a ser preservado e prolongado o máximo possível. A juventude transforma-se num grande mercado de consumo para inúmeros produtos. O mundo adulto manipula a juventude através das diversas instituições sociais e meios de comunicação, dirigindo-a para pensar e se comportar de acordo com seus próprios interesses.

Ampliando a análise do fenômeno da adolescência, numa visão social, Becker (1986) ressalta que a diferença na posição social do indivíduo, num mesmo momento histórico, também influencia, consideravelmente, a estruturação de sua adolescência. “As desigualdades e a injustiça social se refletem profundamente na adolescência e suas perspectivas e opções para o futuro” (BECKER, 1986, p.59).

A adolescência é a fase da vida que se segue à infância. Começa com as primeiras mudanças corporais que definem a puberdade e se estende até a entrada do jovem no mundo adulto. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é o período que se situa dos 10 aos 20 anos, podendo ultrapassar este limite em contextos sócio-histórico-culturais específicos, justificando-se por fatores, tais como os que decorrem da extensão dos estudos formais, que implicam em um tempo cada vez mais longo necessário à aprendizagem de uma profissão, do adiamento progressivo do casamento ou das responsabilidades de constituir nova família, fatores esses mais recentemente apontados como influências marcantes no aumento considerável da duração da adolescência. O termo adolescência origina-se do latim *ad* (para) + *olescere* (crescer), definindo-se, portanto, como crescer para a vida. O adolescente é, então, visto como um ser em desenvolvimento que se encontra na travessia da infância à fase adulta.

É fato notório que a adolescência vem sendo tratada pelos estudiosos do desenvolvimento humano como uma fase que tem características próprias, que a diferenciam da infância e da fase adulta, sendo, porém, ainda pouco conhecida, ou, melhor dizendo, uma fase menos conhecida do que a infância (FIALHO, 2000; ASSIS, 2003). Comenta Fialho (2000) que, até os 10 anos de idade, fase do desenvolvimento denominada de infância, parece existir todo um monitoramento por parte do mundo adulto, realizado pela instituição familiar, profissionais de saúde e educação, para dar conta das questões infantis. Quando chega a adolescência, entretanto, parece instalar-se uma espécie de dificuldade diante de suas questões, ou seja, as peculiaridades desse período da vida, a que Aberastury e Knobel (1992) se referem como a “síndrome normal da adolescência”, para nomear o conjunto das características que integram essa fase do ciclo vital humano, que inclui, dentre outras, a busca de si mesmo e da identidade, a tendência grupal, as crises religiosas, a deslocalização temporal, a sexualidade genital, a atitude social reivindicatória e a “separação” dos pais. Tais características parecem constituir-se em novas necessidades postas como desafios às famílias,

aos educadores, aos profissionais de saúde. Esses autores ainda concebem a adolescência como a fase de reorganização emocional, de turbulências e instabilidades, de lutos, dentre outros, pelo corpo infantil perdido, pela bissexualidade, pelos pais da infância, pela escolha profissional idealizada.

Nos estudos de Clímaco (1997), encontramos que o fenômeno da adolescência vem sofrendo variações no tempo e no espaço. Após uma retrospectiva histórica, essa autora sintetiza ser o fenômeno da adolescência tão antigo quanto a vida humana em sociedade, embora, até o século XVIII, não houvesse demarcação da fase adolescente. Esta era confundida com a infância. As crianças transformavam-se em adultos, pela convivência direta com eles, sem passar pelo processo da adolescência, tal como nos dias atuais.

Origlia e Ouillon (1973) assinalam que a infância e a idade adulta sempre existiram e chamam a atenção, como também o fizera Becker (1986), para a recenticidade da adolescência, tal como considerada na contemporaneidade. Referem esses autores que, em épocas longínquas aos nossos dias, aos 14 anos, o jovem romano vestia a toga viril. Também nesta idade, o jovem pajem da Idade Média era armado cavaleiro e os reis do antigo regime eram considerados maiores. Convém observar que esta admissão precoce na sociedade dos adultos era celebrada com uma solenidade toda particular. Em épocas posteriores foram ainda registradas certas iniciações rituais, cerimônias religiosas ou sacrifícios que marcam de uma forma concreta a chegada à fase adulta e o reconhecimento de seus plenos direitos, deveres e poderes: circuncisão, festas primaveris da puberdade, defloração sagrada, iniciação sexual da filha no momento da primeira menstruação, obrigação de cobrir os órgãos genitais até então descobertos. A maioridade social era também conquistada entre alguns povos por uma prova de força, habilidade física e de coragem à qual eram submetidos os jovens. Entre os *cosaques*, os adolescentes eram amarrados nus à garupa de um cavalo selvagem, que se lançava furiosamente através da estepe. Os que retornavam dessa aventura tinham todos os direitos à

maioridade civil. Em certas tribos peles-vermelhas, o adolescente devia enfrentar, em jejum, só, e armado de uma faca, uma ave de rapina, de quem ele devia trazer o bico, para ganhar o seu lugar de adulto. Os jovens tinham, portanto, uma prova palpável, conhecida de todos, de sua nova posição de membro adulto da comunidade. Entre nós, nada substitui esta “certeza” proclamada, ficando o tempo da adolescência desmensurado e, por isso mesmo, demandando políticas públicas que demarquem sua condição de cidadania, como nos demais períodos do desenvolvimento humano.

Em nossa sociedade, o final da travessia da adolescência e a chegada à fase adulta não implicam, pois, em critérios absolutamente distintivos, como os que vimos em outras épocas e culturas. Um marco refere-se à participação ativa do sujeito. O jovem adulto é capaz de iniciativa, de estabelecer metas, de assumir responsabilidade, desenvolvendo a disposição de buscar compromisso e soluções criativas. Dentre os atributos relacionados por Erikson (apud BEE, 1996) têm destaque, no desenvolvimento da maturidade, a confiança, a autonomia, a iniciativa, a diligência, a produtividade criativa. Já “amar e trabalhar” é que caracterizam o adulto saudável de Freud (LAMAS, 1989; BEE, 1996).

Quanto ao caráter moral, Lawrence Kohlberg, um psicólogo de Harvard, sustentara que a educação pode afetar o desenvolvimento de uma pessoa para lidar com questões éticas. Kohlberg constatou que a habilidade para lidar com tais questões não é formada de uma só vez. Assim como há estágios no desenvolvimento físico, a habilidade para pensar moralmente também se desenvolve em estágios. O nível mais primário de desenvolvimento é o que Kohlberg chamou de nível pré-convencional. A pessoa, no nível pré-convencional, em geral, define certo e errado em termos do que figuras de autoridade dizem ser certo ou errado, ou em termos do que resulta em recompensas e punições. O segundo nível do desenvolvimento moral é o nível que os adolescentes alcançam. Eles internalizam as normas dos grupos em que vivem. Para o adolescente, certo e errado estão baseados em

fidelidade ao grupo familiar, aos seus amigos, à sua própria razão. Ao se perguntar a um adolescente porque alguma coisa está certa ou errada, ele tenderá a responder em termos do que seus familiares lhe ensinaram, do que seus amigos pensam, ou do que a sociedade acredita ou o que as leis requerem. Se a pessoa continua a se desenvolver moralmente, ela atingirá o que Kohlberg chamou nível pós-convencional, o que ele define como o momento em que o indivíduo pára de definir certo ou errado em termos das leis ou normas de grupo. Ao invés disto, o adulto, neste nível, desenvolve princípios morais que definem certo e errado do ponto de vista universal. Ao se perguntar a uma pessoa neste nível se alguma coisa está certa ou errada, ela vai apelar para aquilo que promove ou não ideais universais de direito e bem estar humanos. Muitos fatores podem estimular o crescimento de uma pessoa através dos três níveis de desenvolvimento moral. Um dos fatores mais cruciais, segundo Kohlberg (apud ANDRE; VELÁSQUEZ, 2001), é a educação. Kohlberg descobriu que, quando seus sujeitos fizeram cursos de ética e estes cursos os desafiaram a observar questões de um ponto de vista universal, tenderam a avançar nestes níveis. Então, a ética pode ser ensinada/aprendida.

Outros critérios do “tornar-se adulto” implicam em apresentar domínio de si, cumprir compromissos, ser responsável, desempenhar o seu ofício, transmitir a vida, sendo a infância e a adolescência/juventude as fases em que se efetua a passagem à idade do homem (LAPASSADE, 1969, p.8). Tornar-se adulto consiste, pois, no conhecimento do que fazer e tal conhecimento pode, certamente, estar relacionado a processos de ensino/aprendizagem.

A partir do final do século XIX e início do século XX, é que surge o interesse em saber o que pensa a juventude, quais os seus valores. Daí para cá, essa etapa da vida vem sendo objeto de temas literários, da Antropologia, da Psicologia. Ariès (1978) chama a atenção de que passamos de uma época sem adolescência para um outro momento, contemporâneo, em que a essa fase se deseja chegar cedo e nela permanecer por muito tempo.

As letras das cantigas que seguem refletem, para alguns pensadores, a adolescência, suas instabilidades e inadequações.

NÃO VOU ME ADAPTAR
(Arnaldo Antunes) – Titãs

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia,
Eu não encho mais a casa de alegria.
Eu não tenho mais a cara que eu tinha,
No espelho essa cara não é minha.
Mas é que quando eu me toquei, achei tão estranho,
A minha barba estava desse tamanho [...]

Não vou me adaptar [...]

SAPATO 36
(Raul Seixas)

Eu calço é 37,
Meu pai me dá 36.
Dói, mas no dia seguinte
Aperto meu pé outra vez.

Pai, eu já tô crescidinho,
Pague pra ver, que eu aposto.
Vou escolher meu sapato
E andar do jeito que eu gosto.

Por que cargas d'água
Você acha que tem o direito
De afogar tudo aquilo que eu
Sinto em meu peito [...]

METAMORFOSE AMBULANTE
(Raul Seixas)

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo [...]

Nos estudos de Origlia e Ouillon (1973), encontra-se que a maior parte dos homens maduros considera sua adolescência passada com um sentimento de saudade, embora

estes mesmos homens, que choram sua adolescência e a vêem sob suaves cores, são também aqueles que criticam, desaprovam e censuram os adolescentes atuais. No dizer deles, os adolescentes são cínicos, sem fé nem lei, preguiçosos e, às vezes, malfazejos. Evocam os *teddy boys*, as gangues, os blusões negros etc. Um grande poeta francês, Villon, parece dar-lhes razão, ao dizer que a adolescência/juventude não é senão abuso e ignorância. Outros poetas, entretanto, cantaram a fase adolescente como a do despertar do amor e o adolescente como um ser que se abre à vida, com a consciência progressiva de uma força que parece dever durar sempre e sempre vencer. Esses autores chamam a atenção para os primeiros trabalhos sobre a psicologia do adolescente que apareceram em revistas pedagógicas americanas. Vale citar o livro de Burnham, *The study of adolescence*, publicado em 1891, e, em seguida, os estudos de Lancaster. Mas, conforme advertem, aquele que, com justiça, é considerado como o pai da psicologia da adolescência é Stanley Hall, que coordenou, na *Clark University*, uma ampla série de pesquisas sobre este assunto. Burnham e Lancaster foram seus alunos. Stanley Hall estudara na Europa, na escola de Wundt e de Helmholtz, de onde ele herdara o rigor da experimentação. Ele publicou, em 1904, uma obra fundamental, cujo título mostra a amplitude do seu horizonte – *Adolescência: sua psicologia e sua relação com a antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação*. Aí já se encontra a maior parte dos pontos que se procuraria mais tarde aprofundar. A partir de 1908, aparece com Mendousse a escola de língua francesa. Mais tarde, em 1920, surge a escola alemã de Spranger. Em seguida, tornam-se conhecidos os nomes de Piaget, na Suíça, e Wallon, na França.

Necessidade de fuga, pessimismo, angústia de viver marcam a adolescência, na literatura romântica, ao analisar o estado de alma do adolescente. Ela deu descrições sentimentais à crise psicológica da adolescência, frequentemente exagerada e dramatizada em excesso. Ela acabou assim por influenciar a visão dos leitores adolescentes, primeiramente, de que a passagem da infância para a adolescência implica sempre nesta crise. Muitos jovens, no

entanto, não se deixaram seduzir por estas concepções românticas e procuraram criar neles e em torno deles uma outra atmosfera. Como efetivamente os pais ou os educadores poderiam sentir-se inclinados a estudar a psicologia do adolescente, quando toda a literatura lhe proclamava a opacidade impenetrável e a impetuosidade torrencial? Desta maneira, desenvolveu-se uma atitude de patético e imóvel interesse, de compaixão inerte para as dores sofridas pelo sujeito na idade dita ingrata. Pensava-se mesmo que era nocivo analisar ou intervir, já que estas dores deviam ser profundamente sofridas para melhor obter uma mais perfeita maturidade para o adulto. Esta maneira de agir, no entanto, não deixava de suscitar entre os adolescentes uma cruel sensação de abandono, causa de reais depressões que vinham justificar a afirmação romântica dos tormentos e das crises. O círculo vicioso é assim constituído. A adolescência é mantida longo tempo neste clima de descrições literárias de comportamento passional, de interesse mórbido e finalmente de incompreensão total (ORIGLIA; OUIILLON, 1973). Prosseguindo, estes autores ressaltam que a filosofia existencialista, por sua vez, veio ajuntar-se a esta concepção literária da adolescência, racionalizando-a de certa forma. Conforme destacam, Kierkegaard, Heidegger e Jaspers afirmaram que a angústia de existir é o elemento fundamental da alma humana. Na fase adolescente, a significação da existência pode também tomar, sem dúvida, temporariamente, uma tonalidade ansiosa. Isto não é mais a angústia pessimista dos românticos, é uma outra angústia que deriva dos fins da vida humana. De onde viemos? Aonde vamos? Um tal problema toma uma importância essencial no centro da crise evolutiva, quando se junta à inquietude existencial, aquela que provém da necessidade de se escolher um meio de qualificação enquanto homem. Este elemento ansioso torna-se mais vivo no seio da puberdade. Ele é diferente daquele provocado pela necessidade de fuga ou pela sensação de mal-estar (desconforto social), mas junta-se a ele. Enquanto este último acha-se suscitado por certas condições da vida que induzem o sujeito a se sentir desgraçado, a angústia existencial

fundamenta-se numa concepção geral de humanidade. O sujeito se dá conta de que esta ansiedade é comum a todos os outros de sua idade e, no fundo, a todos os homens, e ele pode libertar-se dela, aceitando a condição de todos. Em contrapartida – refletem ainda os autores citados –, os psicanalistas de estrita obediência freudiana sustentam que os elementos fundamentais da estrutura psíquica individual já foram adquiridos na infância e mesmo nos primeiros meses da vida. Eles defendem, portanto, que os conflitos que podem sobrevir na adolescência são manifestações atuais de conflitos mais antigos. Adler, entretanto, afasta-se em grande parte de uma tal interpretação: para ele, a formação da personalidade normal ou patológica é também função das relações entre o indivíduo e o meio humano. Esta concepção parece mais próxima da idéia de que, durante a adolescência, o problema das relações com o meio é tão importante quanto o dos conflitos ocorridos na infância. O adolescente, com efeito, é fortemente engajado no drama cotidiano que consiste em integrar-se aos outros. Esta integração não é nada cômoda porque se trata de fazer ajustar-se às mudanças do sujeito no dia-a-dia, em consequência do desenvolvimento biológico, e do meio, que lhe apresenta formas de vida e de organização social continuamente diferentes: a escola, o grupo de amigos, o tipo de divertimento, a aquisição de novos direitos. O sujeito encontra-se, portanto, coagido a esforços de adaptação contínuos, evidente fonte de estresse. É, sem dúvida, verdade que, durante um certo tempo, os esforços de adaptação e as transformações se fazem, em boa parte, em função das estruturas intrínsecas existentes, isto é, que o adolescente se adapta segundo o que ele construiu na infância, mas é também verdade que, a um certo ponto, os fatores extrínsecos e o meio prevalecem, demandando novos esforços de adaptação (ORIGLIA; OUIILLON, 1973).

Outros destaques para a fase adolescente são encontrados nas referências de Assis e colaboradores (2003):

- a) Newcombe (1999), por exemplo, reuniu algumas citações dignas de reflexão: a adolescência, na Antiguidade, conforme Aristóteles (300 a.C.), sendo vista pelo prisma da impulsividade e instabilidade; os adolescentes são considerados “apaixonados, irascíveis e inclinados a se deixarem levar por seus impulsos”.
- b) Tomasi (1999), que cita os adolescentes como “conflituosos e conturbados”.

Uma outra referência digna de comentário é a de Romagnoli (1999), no seu artigo intitulado *(Des)conhecendo a família*, quando pontua alguns estágios por que passa grande parte das famílias – desde o de casal sem filhos, de filhos pequenos, de filhos adolescentes, dentre outros –, ressaltando as preocupações destas pela chegada à “tão temida adolescência”, em que o relacionamento pais/filhos deve incorporar alterações provenientes dessa fase.

Em estudos referidos por Gottlieb (1968), encontra-se que o comportamento social dos adolescentes revela os indícios de sua história pessoal relacionada com os seus pais, parentes, amigos, professores, isto é, a marca dos controles sociais. Na adolescência, pode ocorrer uma forte ligação com os membros de seu grupo homogêneo. E, através de contínua interação, esse grupo homogêneo pode começar a assumir características de uma pequena sociedade particular, com sua própria subcultura, à qual não faltam rituais, símbolos, modas, linguajares e um sistema de valores, muitas vezes, bastante específico. Elkin e Westley (apud GOTTLIEB, 1968, p.57), todavia, ao apresentarem um estudo sobre uma comunidade suburbana canadense, afirmam que a noção de “cultura adolescente se reveste de um caráter um tanto mítico”. Esses autores, portanto, constituem uma exceção aos cientistas sociais e leigos que caracterizam o período da adolescência como sendo de “agitação e tensão” e de participação numa “cultura juvenil”. Seus estudos apóiam-se em provas extraídas da *Suburban Town* que revelam que “os adolescentes em seus grupos homogêneos não são necessariamente independentes e não rejeitam os valores adultos”. Os estudos de Coleman, (1961, apud GOTTLIEB, 1968), por outro lado, apresentam resultados diferentes. De acordo

com suas observações, “[...] juntamente com seus companheiros, o adolescente constitui uma pequena sociedade, em que realiza suas importantes interações dentro de seus limites, mantendo apenas alguns elos de comunicação com a sociedade adulta externa” (GOTTLIEB, 1968, p. 57). Coleman observa diferenças nos valores expressos pelos adolescentes e seus pais e, a partir dessa observação, apóia a idéia de cultura juvenil. Existe a idéia, quase como um acordo geral, quanto à existência de uma subcultura adolescente. Alguns adolescentes realmente diferem dos adultos quanto a seus sentimentos e comportamentos. A questão parece relacionar-se à magnitude dessas diferenças. Os adolescentes podem imprimir seus caracteres sobre a cultura e criar uma versão um tanto diferente, mas, essencialmente, o seu conjunto de valores, hábitos e costumes é o mesmo que regula o mundo adulto. Estando dentro de uma sociedade onde o *status* adulto e os sistemas de normas sejam aspectos preponderantes, a “cultura adolescente” refletirá inevitavelmente várias derivações dos mesmos.

Como as demais fases do ciclo da vida, a juventude é uma construção social e cultural, situando-se num período de muita mudança e inquietude, entre a imaturidade e a maturidade sexual, entre a não aquisição e a aquisição de autoridade e de poder. É uma fase que se explica melhor pela determinação cultural das sociedades humanas que pelo limite fisiológico. A juventude aparece como um fato social intrinsecamente instável, como uma realidade cultural carregada de valores e usos simbólicos.

A juventude caracteriza-se pela sucessão de uma série de ritos de saída e de entrada que dá a idéia de um processo de consolidação por etapas, que vão possibilitar uma progressão definida dos papéis da idade adulta. Deve ser considerada uma fase crucial para a formação e a transformação de cada um, seja em termos de maturidade do corpo, das escolhas decisivas, que definem a inserção na vida da comunidade. Concentra um conjunto de modos de pensar, de representações de si própria e da sociedade como um todo.

A juventude é, portanto, uma categoria histórica. A concepção de juventude varia de sociedade para sociedade, ao longo do tempo, de classe para classe.

No Brasil, nos anos 60 e 70 do século passado, a concepção de juventude distinguia-a como agente transformador e o comportamento juvenil abrangia a classificação em radical, alienado e conformista, dependendo do grau de contestação e do nível de consciência desenvolvido. Nos anos 80 e 90 daquele século, prevalece a interpretação de uma juventude menos capaz de uma crítica à ordem social. A concepção de juventude está referenciada na indústria cultural e nos meios de comunicação, privilegiando a dimensão do lazer. Um novo padrão de comportamento para os jovens, caracterizado pelo consumo de novas mercadorias e novos espaços de diversão, inclui sua liberdade e autonomia. A valorização do prazer e do consumo como gratificação conflita-se com as normas institucionais vigentes, que associam a juventude à rebeldia e conflito familiar (SOUZA, 2003).

Como não existe uma definição de juventude válida para todas as épocas e todos os lugares, isso significa que a idéia de juventude é uma construção sócio-histórica e cultural, que se situa entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta. Embora seja um campo de estudo que vem sendo bastante explorado, possibilitando diversas leituras sobre essa fase da vida, o que os próprios jovens pensam sobre a juventude ainda demanda muita investigação.

Não é surpreendente que a adolescência/juventude, enquanto objeto de estudo, seja marcada por múltiplas abordagens teórico-conceituais transdisciplinares e que as questões ligadas à temática da adolescência/juventude continuem suscitando diversos estudos na área das ciências da saúde e das ciências sociais, tais como os de Costa e Souza (1998), Minayo (1999), Sant'Ana e Trindade (2003), Assis (2003), Castro (2004). Indicadores de saúde para a adolescência podem ser levantados, avaliando-se as queixas mais habituais, as quais, nos

serviços de saúde, estão mais relacionadas a distúrbios alimentares, acne, obesidade, gravidez (BRUNACCI; CARNEIRO, apud COSTA; SOUZA, 1998). Estes autores referem-se a outros motivos de atendimento de adolescentes, nos casos de internação em hospitais do Sistema Único de Saúde (SUS), tais como partos, curetagens após abortamentos, acidentes, violência doméstica e social, transtornos psíquicos, uso de drogas/álcool, DST/AIDS. Na área de educação, são importantes indicadores de saudabilidade na adolescência as taxas de atendimento escolar, frequência à escola, repetição, evasão escolar.

Este estudo, que também trata da temática da juventude saudável, tem como principal referencial teórico a *Teoria das Representações Sociais*, desenvolvida por Serge Moscovici, em meados do século XX, pressupondo-se que a exploração das representações sociais poderá permitir o contato com idéias e conteúdos que expressem, de certa forma, as necessidades de ser ou estar saudável sentidas pelos jovens investigados.

Pretende-se, portanto, conhecer as idéias de juventude saudável e as expectativas de vivência adulta de jovens moradores da localidade popular inicialmente referida, parte deles participante de projetos/atividades sociais, gerados a partir de iniciativas já formalizadas, no âmbito da comunidade a que se vinculam. Ressalte-se que a localidade, através de suas lideranças comunitárias, vem dando continuidade a trabalhos de intervenção psicossocial, junto aos jovens aí residentes. Essas iniciativas podem estar produzindo um novo discurso e práticas sobre políticas públicas e movimentos de defesa dos direitos dos jovens no Brasil, com efeitos sobre sua própria representação de juventude. O significado e impacto dessas iniciativas, entretanto, apenas começam a ser compreendidos, dada a presença ainda muito atual desses processos. Assim, é nosso propósito realizar e tornar conhecido este estudo sobre as representações sociais de juventude saudável entre jovens com tais características, que deverá ser ampliado, com a tentativa de produzir algumas análises comparativas, com a inclusão de um subgrupo de jovens universitários, também residentes em Salvador, e dois

adultos jovens, também vinculados à mesma localidade popular e com história de participação mais antiga em projetos/atividades aí desenvolvidos.

Bastos (2003), no seu estudo sobre *Contextos e trajetórias de desenvolvimento: a situação de famílias participantes de projetos sociais*, destaca uma comunicação pessoal de Bronfenbrenner (1996), em que este assinalava um lugar de “espaços transicionais” a iniciativas e organismos voltados para promover suporte, educação, saúde, profissionalização, viabilizando estruturas de oportunidade ao longo da trajetória desenvolvimental de crianças com história de exclusão social, com efeitos que puderam ser identificados em dimensões, tais como estabelecimento de vínculos, ressignificação de experiências, redirecionamento de trajetórias.

No presente estudo, far-se-á, pois, um recorte, em que se pretende incluir, através da análise das falas dos jovens que participam de projetos/atividades sociais na comunidade, o impacto – nas representações de juventude saudável que apresentam – de suas experiências nesses projetos/atividades sociais realizados no âmbito da comunidade.

Espera-se contribuir com a produção de conhecimentos na área da juventude, incorporando-se novos saberes que favoreçam os agentes educativos comprometidos com a formação dos jovens e os próprios jovens a compreenderem os fenômenos psico-sócio-culturais e sua (re)estruturação ao longo da trajetória de vida, enquanto interdependentes da realidade em que estão inseridos. Nessa perspectiva, pais, educadores, profissionais de saúde, agentes sociais e comunitários precisam saber mais sobre as representações sociais que os jovens têm sobre um viver saudável nessa etapa da vida, o que pode tornar possível às famílias, às organizações governamentais e não governamentais de cuidados psico-sócio-educativos à juventude uma maior atenção aos seus direitos a uma trajetória de desenvolvimento que lhe assegure uma formação, o mais próxima possível da integral, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. O sentido de pertencimento a uma

família, a uma instituição sócio-educativa, em princípio, parece mais próximo da possibilidade de suporte psicossocial, educacional, de saúde e profissional, causando impacto nas idéias de juventude saudável construídas por esses jovens.

A relevância deste estudo evidencia-se, pois, na medida em que a identificação da visão de mundo que os indivíduos têm é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais. É um estudo, enfim, que renova o interesse por um conhecimento do senso comum, contribuindo para compreender as leituras de juventude saudável e da vivência no *status* adulto encontradas nos diferentes grupos estudados.

Observa-se, conforme Teixeira, Schulze e Camargo (2002), que a maior parte das políticas de saúde e do planejamento de programas de saúde é feita na base de necessidades normatizadas – aquelas necessidades definidas pelos especialistas em relação a uma determinada norma desejável ou dita ótima, de acordo com o estado do conhecimento e os valores dos especialistas que as determinam. Portanto, para que as necessidades de constituir uma adolescência/juventude saudável não seja apenas baseada em critérios normatizados, esta pesquisa poderá possibilitar que se leve em conta também o que expressam os próprios jovens sobre juventude saudável.

Compreender o que é saudável na juventude a partir do que os jovens dizem é ir ao encontro de suas idéias e de suas práticas. É possibilitar a aventura de tentar compreender como é que os indivíduos vêem, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação. Nesse sentido, acredita-se, conforme chama a atenção Pereira (2000), que cada grupo social vive o seu próprio código, lúcido ou tacitamente, para poder constituir-se como grupo, levando em consideração os aspectos provenientes da transmissão de valores sociais, da criação de novos valores e imagens e das representações atribuídas àquele grupo. Ir ao encontro desse universo é buscar contribuir para o estudo das relações dos jovens com o que é

saudável na juventude, identificando e analisando os significados que eles dão à promoção da saúde nessa fase da vida.

Na abordagem das representações sociais, outros estudos como o de Minayo (1999), Assis (2003) e Castro (2004) exploraram a questão da juventude entre os próprios jovens. Esses estudos foram realizados no Rio de Janeiro, na perspectiva da promoção de saúde, e podem servir de base para a discussão dos achados nesta pesquisa com jovens de Salvador.

Programas de intervenção para promoção de saúde que pretendem satisfazer as necessidades de uma população precisam compreender as questões advindas dessa própria população, evitando que tais necessidades sejam reduzidas às carências existentes nos serviços de saúde e instituições sócio-educativas. A necessidade sentida de saúde ou de estar saudável baseia-se naquilo que faz falta para que o estado de saúde atual se transforme na situação desejada ou no estado de saúde em termos de meta futura. A determinação da meta de ser ou estar saudável deve ser feita em conjunto, entre, no caso desta pesquisa, os jovens e seus cuidadores. San Martin e Pastor (1988, apud TEIXEIRA; SCHULZE; CAMARGO, 2002) assinalam que o eixo essencial a ser obtido por qualquer programa de saúde encontra-se no ponto de convergência entre as necessidades, a demanda e a oferta de serviços. Portanto, é fundamental o conhecimento das concepções e práticas da população em relação ao assunto em questão.

Os vieses encontrados não se supõe serem um déficit ou limitação social ou cognitiva, mas uma diferença de perspectiva entre indivíduos ou grupos heterogêneos, dentro de uma sociedade. A educação, o processo de escolarização são fatores que, possivelmente, explicarão a diferenciação entre os grupos.

Conforme já dito, o principal referencial teórico em que se apóia este estudo é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. A opção pelo estudo das

representações sociais justifica-se por acreditar-se, concordando com Moscovici (2003), na capacidade do humano de assenhorar-se de um fenômeno natural ou social, por meio de conceitos, afirmações e explicações que circulam no dia-a-dia, durante as interações sociais, a fim de tornar esse fenômeno familiar e garantir comunicação no interior de grupos ou intergrupos ou pessoas. As representações sociais dão uma forma aos objetos ou acontecimentos, localizando-os em uma determinada categoria, colocando-os como um determinado tipo distinto e partilhado por um grupo de pessoas, constituindo, desse modo, um tipo particular de realidade. O estudo da representação social possibilita resgatar o papel do sujeito como produtor de sistemas simbólicos e sociais – suas produções autônomas da história, bem como as interações intra e intergrupos e o funcionamento e mudança da sociedade, a partir da consideração da capacidade criativa do homem, através de suas funções simbólicas complexas (SOUZA FILHO, 1993).

Ressalte-se que, a partir da década de 70 do século passado, a Psicologia Social começa a desenvolver instrumentos que possibilitam a apreensão adequada da produção simbólica manifesta do homem, através de observações sistemáticas de material simbólico e social – as possibilidades de produção de conhecimento de um sujeito individual ou coletivo a respeito de algum assunto ou objeto, incluindo suas atitudes favoráveis, distanciadas ou desfavoráveis e as relações entre esses significados e atitudes, constituindo-se em campos de representação.

Trata-se de estudar a produção simbólica, levando em conta as dimensões psicossociais. Logo, o campo de estudo das representações sociais surgiu de uma crítica aos modelos psicossociais vigentes, que reduziam a participação do sujeito na produção da história e sua capacidade de produção de sistemas simbólicos e sociais complexos.

No plano social, recomenda Moscovici atentar para três determinantes principais para a produção de representações sociais:

- a) A pressão à interferência exercida pelos grupos junto a seus membros, no sentido de tomar posição ou elaborar um saber informal a respeito do assunto ou objeto em questão, para o funcionamento do grupo;
- b) O engajamento ou focalização sobre o assunto ou objeto, conforme seu interesse por determinado ponto de vista, não necessariamente consciente como é o pertencer objetivamente a uma classe social;
- c) A dispersão da informação sobre um assunto ou objeto dentro da sociedade, desigualmente distribuída.

Em relação às dimensões sociais, é importante lembrar algumas estruturas grupais, tais como acordo entre os membros em relação ao objeto da representação social e interdependência entre os membros do grupo, sendo também importantes os aspectos macrossociais gerais, sócio-econômicos e ideológicos que têm a ver com os processos de objetivação e ancoragem tratados por Moscovici (2003).

O estudo das representações sociais poderá possibilitar ainda a explicitação de elementos de sentido produzidos, mantidos ou extintos em função de condições sociais específicas vividas por indivíduos e grupos.

Esta pesquisa pretende, portanto, compreender o processo de subjetivação dos jovens sobre juventude e o significado que eles atribuem ao ser ou estar saudável nesse processo. Vale ressaltar que o conceito de saudável foi aqui estabelecido na mesma acepção do conceito de saúde, que vai além do binômio saúde-doença. Entende-se estar saudável como uma construção histórica do humano, estreitamente relacionada ao seu viver no dia-a-dia, no contexto sócio-histórico-cultural em que está inserido. Ser ou estar saudável tem a ver com o modo de vida dos indivíduos e grupos, sendo uma função do conjunto das instituições sócio-educativas a que estes se vinculam.

A temática deste estudo versará, pois, sobre as seguintes questões:

- Como os jovens representam a juventude saudável?

- Que semelhanças e diferenças existem entre o que dizem os jovens dos diferentes subgrupos estudados?

- Que fatores podem estar relacionados com as diferentes respostas encontradas?

Pretende-se, pois, delimitar as representações sociais de juventude saudável que têm os jovens dos subgrupos estudados e estabelecer nexos explicativos possíveis a partir dos fatores que diferenciam esses subgrupos.

As representações sociais circulam na comunidade social cotidiana, diferenciando-se conforme os grupos sociais. São consideradas uma forma de visão de um objeto, mas também de um sujeito. Podem ainda ser definidas, conforme Minayo (1999), como senso comum, imagens, visão de mundo e concepções que os atores sociais têm da realidade. Permitem ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referência, o que lhe favorece adaptar-se e encontrar um lugar nessa realidade (ABRIC, 2001). Jodelet (apud ABRIC, 2001) ressalta que a representação concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, considerando que é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada que tem uma orientação prática.

As representações dependem de fatores circunstanciais:

- natureza e limite da situação, contexto imediato, finalidade da situação;

- de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinações sociais, sistemas de valores.

Ainda no dizer de Abric (2001), a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade, que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social.

As representações determinam os comportamentos e as práticas dos indivíduos, sendo um guia para as ações e as relações sociais.

Conforme assinalam Assis e colaboradores (2003), as representações sociais dos indivíduos compõem-se de figuras e expressões socializadas, decorrentes da vivência do dia-a-dia dos indivíduos dos diferentes estratos sociais; resultam também do conteúdo psíquico da individualidade de cada um que interpreta as figuras e expressões socializadas segundo seus próprios potenciais.

Muitas das leituras que se faz da adolescência, ainda que extraídas de teorias construídas em momentos históricos específicos, ainda hoje são utilizadas para explicar o que é ser adolescente e vêm servindo como referencial do que é adolescência para a sociedade, em geral.

Conforme se observa, grande parte dessas teorias tratam a adolescência como um período de crise, de conflitos, de tensões, de turbulência, de violação das normas e de instabilidade emocional. Nos bairros populares, a adolescência/juventude é geralmente vista pelo observador externo e distanciado como vítima do fracasso da escola, materialmente pobre, violenta, desocupada, revoltada, por lhe faltar quase tudo que parece indispensável ao bom funcionamento de uma sociedade. Mas, o conhecimento dessa juventude não deve basear-se unicamente nessa interpretação, que é fruto do olhar externo, embora esta visão seja baseada, no caso de nossa sociedade, em situações concretas, que parecem representar a cristalização dos principais problemas econômicos e sociais aqui existentes. Parece haver, portanto, uma cultura local – a juventude de uma comunidade, uma cultura dos jovens que compartilham um mesmo universo de vida, embora não seja um sistema fechado em si mesmo, uma vez que esses jovens estão em contato com os demais atores sociais. Essa dinâmica de um grupo local é que interessa ser conhecida, pois constitui um desafio para as instituições sócio-educativas, como a família e a escola.

Conforme destacam Sant'Ana e Trindade (2003), não há um consenso entre as formas de definir a adolescência. Segundo alguns estudos referidos por estas autoras, essa etapa da vida – a adolescência – vem sendo abordada como uma construção sócio-cultural, devendo ser contextualizadas as preocupações que surgem em torno desse período. Assinalam ainda as citadas autoras que a presença, no imaginário social, de estereótipos que associam adolescência a conflito pode possibilitar a crença de que os adolescentes constituem uma ameaça potencial da qual a sociedade deve ser protegida, diferentemente de considerá-los como cidadãos, aos quais, como em outras fases da vida, devem ser assegurados os direitos humanos previstos na legislação. E lembrando o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os direitos dos adolescentes devem ser assegurados pela família, pela sociedade e pelo Estado, sendo estas as instâncias que devem estar atentas para as políticas previstas em lei.

É, portanto, fato digno de comentário a controvérsia que cerca a temática da definição da adolescência/juventude com ênfase de ser uma fase de crise e conflito. Esta questão reforçou o nosso interesse de investigar o modo pelo qual o conhecimento de uma adolescência/juventude saudável é produzido e circula no cotidiano dos próprios jovens. Entender como os jovens representam a juventude saudável é de fundamental importância para verificar os caminhos que estão sendo abertos/fechados para os sujeitos que estão inseridos nessa fase do desenvolvimento humano – a adolescência/juventude. Para tal estudo, enfim, utilizamos os fundamentos básicos da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, e da Teoria do *Habitus*, de Pierre Bourdieu, que nos parecem instrumentais importantes para o estudo de situações nas quais os elementos simbólicos estão estreitamente articulados às práticas sociais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo fundamenta-se numa visão da Psicologia Social em que os fatores externos (os modelos de produção, a organização sócio-econômica, os instrumentos de comunicação criados pelo homem, o ambiente físico e social no qual ele está inserido, o grupo) desempenham um papel altamente relevante na formação dos humanos, do seu pensamento, do seu *habitus*, da sua identidade, e, conseqüentemente, em suas práticas sociais.

2.1 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL: CONSTRUINDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As controvérsias que se estabelecem em torno do que é a fase da adolescência/juventude reforçaram o nosso interesse de investigar o que pensam os jovens desta pesquisa sobre juventude saudável.

Desse modo, em conformidade com o enfoque histórico-cultural da Psicologia Social, em que a cultura desempenha importante papel no pensamento do indivíduo, na formação de suas representações sociais, apoiamo-nos, em especial, nas afirmações de Moscovici (2003): – de que as representações sociais permitem acesso ao sistema simbólico ou pensamento social em torno de um determinado fenômeno, neste caso, a juventude, tal como pensada pelos próprios jovens, com o olhar voltado para o que eles colocam como sendo saudável nessa etapa da vida; e que o discurso público praticado no espaço social, ou seja, a comunicação circulante nos grupos sociais recicla e perpetua o sentido das palavras, constituindo a base das representações sociais. Estas expressam o conhecimento que está fundamentado na experiência do dia-a-dia, na linguagem, e que é partilhado por muitas pessoas, constituindo sua realidade social. Segundo Moscovici (2003), quando se estuda o

senso comum, o pensamento popular, torna-se possível estudar algo que liga sociedade ou indivíduos à sua cultura, sua linguagem, seu modo familiar. As representações sociais são elaboradas durante nossas comunicações, tendo a conversação um papel específico na gênese e partilha de nossas representações comuns.

Marková (1996, apud MOSCOVICI, 2003) chama a atenção de que, como outras formas de pensamento relativamente estáveis, as representações sociais são parte de um entorno social simbólico, no qual as pessoas vivem. Ao mesmo tempo, este entorno se reconstitui, através das atividades do indivíduo, sobretudo por meio da linguagem, sendo estes dois componentes das representações sociais – o social e o individual – mutuamente interdependentes. O contexto social simbólico existe para as pessoas, como sua realidade ontológica. As pessoas também são agentes. Têm maneiras específicas de compreender, comunicar e atuar sobre suas realidades ontológicas. As pessoas incorporam seu contexto social simbólico a seu esquema cognitivo. Assim, a teoria das representações sociais é o estudo das maneiras, através das quais o sujeito detém o conhecimento socialmente compartilhado nas formas de pensamento existentes.

A análise da comunicação efetiva requer que se leve em conta trocas de conhecimento sem as quais a comunicação não se realizaria. Os conhecimentos constroem-se no seio das comunicações e no plano da socialização. Há uma estabilidade, mesmo que relativa, do imaginário coletivo, visto que há uma certa permanência de certas posições sociais, por exemplo, as relações dominantes/dominados, que há em toda sociedade.

A noção de representações sociais, introduzida por Moscovici (1978), corresponde a uma reelaboração coletiva da realidade, em uma situação histórica, e indica a importância do universo vivido, tal como ele se apresenta em todas as formas de comunicação. Vale lembrar o adjetivo “social” para a representação, querendo Moscovici, com isto, enfatizar a qualidade dinâmica da representação contra o caráter mais fixo que lhe é atribuído na teoria

de Durkheim. As representações sociais são uma forma de criação coletiva, implicando esta formulação que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode ser diferente. Do ponto de vista da Psicologia Social, as “distorções” são vistas como formas de conhecimento produzidas e sustentadas por grupos sociais específicos, numa determinada conjuntura histórica.

Moscovici substituiu, então, a noção de representação coletiva por conceitos de representações sociais, pela diversidade da origem tanto dos indivíduos quanto dos grupos. As representações sociais são partilhadas na heterogeneidade da desigualdade social, não sendo, portanto, homogêneas. Moscovici ressalta, ainda, a característica do processo criativo das representações sociais (elaboração cognitiva e simbólica) que serve de orientação aos comportamentos das pessoas. Toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado, não existindo representação sem objeto. A representação social é reconhecida como uma forma de conhecimento social elaborado e partilhado. É concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social, conforme lembra Moreira (1998).

A teoria das representações sociais implica, portanto, em estruturas que são coletivamente compartilhadas, originadas e desenvolvidas via comunicação e interação social, havendo também interferência de cada sujeito particular, considerado ativo e construtor de seu mundo, a partir dos materiais que a sociedade lhe fornece, permitindo compreender a formação do pensamento social. No dizer de Chaves (1993, p.5),

[...] as representações sociais referem-se a conteúdos do pensamento diário e ao conjunto de idéias que dão coerência às crenças religiosas, às idéias políticas; possibilitam a comparação e explicação dos comportamentos, assim como objetivá-los como parte do cenário social. São compartilhadas por subgrupos dentro de uma coletividade [...]. Referem-se a idéias, pensamentos, imagens e conhecimentos dos quais a comunidade compartilha; são universos consensuais de pensamento, socialmente criados e socialmente comunicados para formar parte da consciência comum. São o estoque de informação e de conhecimento comuns.

Acredita-se, conforme propõe Abric (2001), que não existe uma realidade objetiva *a priori*, mas que toda realidade é representada, isto é, reapropriada pelo indivíduo ou pelo

grupo, reconstituída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependendo de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

Estas idéias emergem com o pensamento de Moscovici de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo ou do grupo, não havendo distinção entre sujeito e objeto. A realidade é esta que é reapropriada e reestruturada pelo indivíduo.

Conforme ressaltam Sant'Ana e Trindade (2003), as representações sociais permitem compreender a relação dos grupos com determinados objetos sociais e captar tanto os significados produzidos como a orientação que esses significados imprimem à forma de agir dos indivíduos e grupos. Portanto, uma representação social corresponde a um objeto reconstruído e não a uma reprodução ou cópia do objeto, a fim de torná-lo uma orientação para a vida cotidiana, tendo a ver, desse modo, com as experiências anteriores, os valores e normas dos grupos, enfim, seu contexto social.

As representações sociais emergem como um modo de compreender um objeto particular e como uma forma de o sujeito/indivíduo ou grupo adquirir uma capacidade de definição, sendo sempre um produto da interação e comunicação. A mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. É através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e transformadas, pois, em todos os intercâmbios comunicativos, há um esforço para compreender o mundo, através de idéias específicas e de projetar essas idéias de maneira a influenciar outros, a estabelecer certas maneiras de criar sentido, de tal modo que as coisas sejam vistas de uma maneira em vez de uma outra. Todo conhecimento expresso nunca é desprovido de interesse. É através da comunicação que nos ligamos ou nos distanciamos de outros. Isto permite concluir sobre o poder das idéias. Portanto, a teoria das representações sociais de Moscovici abre possibilidades não só para se conhecer um

fenômeno social específico, como também para fornecer os meios para torná-lo inteligível como um processo social psicológico. As representações sociais dão uma forma definitiva aos objetos, pessoas ou acontecimentos, localizando-os em uma determinada categoria, colocando-os como um modelo de determinado tipo distinto e partilhado por um grupo de pessoas, constituindo, desse modo, um tipo de realidade.

As representações sociais têm também a função de se imporem sobre as pessoas como uma força irresistível, sendo, portanto, prescritivas. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente, antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. Nossas experiências e idéias passadas não são, portanto, experiências ou idéias mortas, ao contrário, continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar as experiências e idéias atuais das pessoas. O poder das representações sociais decorre do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje, através da de ontem. Afirma Moscovici (2003) que estudos recentes com crianças muito pequenas mostram que as origens e o desenvolvimento do sentido e do pensamento dependem das inter-relações sociais. As pessoas compartilham um estoque implícito de imagens e idéias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. Através das conversações e nas conversações nós nos ligamos aos outros nos mundos institucionalizados – família, escola, clubes, bares – que encorajam as relações sociais.

As representações sociais tratam com o universo consensual, restaurando a consciência coletiva e lhe dando forma. Explicam os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um. Expressam a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente. A finalidade de todas as representações é, pois, tornar familiar algo não familiar. Portanto, conforme explica Moscovici, os universos consensuais são *locus* onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. A ameaça de perder os marcos referenciais, de

perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é insuportável. As representações que fabricamos são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. As representações sociais constituem formas de conhecimento social elaborado que são produzidas por grupos de indivíduos para poder comunicar-se e entender aquilo que lhes é estranho e não familiar.

As imagens e idéias com as quais se compreende o não usual ou incomum apenas trazem de volta o que já se conhecia e com o que já se estava familiarizado há tempo, dando, assim, a impressão de algo já visto e já conhecido. As características incomuns de um objeto a ser representado por uma comunidade, a quem o material é apresentado, sofrem transformações em direção ao que é familiar. Lembram Teixeira, Schulze e Camargo (2002) que as representações sociais são, no dizer de Moscovici, um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no discurso do cotidiano, no decurso das comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças nas sociedades tradicionais, podendo, até mesmo, ser vistas como uma versão contemporânea de senso comum.

Não é fácil transformar palavras não familiares em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para tanto, dar uma feição familiar a algo não familiar, pôr em funcionamento dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. Um desses mecanismos é o de ancoragem, que se caracteriza por se tentar alterar idéias estranhas, reduzindo-as a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. O outro mecanismo é o de objetivação, ou melhor, o de tornar algo abstrato algo quase concreto, transferindo o que está na mente para algo que exista no mundo físico. Portanto, uma idéia sobre algo é transferida a outra, a fim de garantir uma mínima coerência entre o desconhecido e o conhecido. As

peessoas acabam construindo formas do senso comum que, de uma parte, servem para explicar os fenômenos que estão sendo representados e, de outra, podem sustentar suas práticas sociais em relação a como lidar com tais fenômenos.

Uma característica digna de nota das representações sociais é a questão de que elas abrangem um conjunto de crenças consensuais, indispensáveis, que constituem um núcleo central. Segundo Abric (2001), toda representação organiza-se em torno de um núcleo central, que é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. O núcleo central é estruturante da representação, tendo, portanto, duas funções: a de criar ou transformar a significação dos outros elementos da representação (função geradora) e a de determinar a natureza dos vínculos que unem entre si os demais elementos da representação (função organizadora).

As cognições centrais caracterizam-se pelo fato de que estas mantêm com o objeto uma relação necessária, significando isto que, na visão do grupo considerado, elas não podem ser dissociadas do objeto da representação, sob pena de este perder toda a significação. As noções centrais têm ainda o poder de associar-se a outros elementos da representação, uma vez que elas condensam o conjunto de significações. Destaca Mazzotti (1998), referindo-se a Moliner, que as cognições centrais caracterizam-se ainda por ocupar um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas mais freqüentemente que as demais.

Conforme Domingos Sobrinho (1998), o núcleo central é a base comum, coletivamente partilhada, das representações sociais, que permite a construção do consenso do grupo em torno do objeto da representação. Os elementos do núcleo central estão mais diretamente vinculados às condições sócio-histórico-culturais do grupo, sendo, portanto, os elementos mais resistentes à mudança.

Os elementos periféricos – diferentemente do núcleo central, que dá estabilidade às representações, tornando-as resistentes a mudanças, mesmo em contextos onde ocorrem

transformações – estão associados ao contexto mais específico, às experiências cotidianas e às práticas sociais nas quais os indivíduos estão inseridos, sendo mais propensos às mudanças. Possibilitam a adaptação das representações sociais ao contexto, permitindo mudanças de atividades frente ao novo. Esses sistemas periféricos são, portanto, complementares no processo de elaboração, atualização e transformação das representações sociais, tornando-as, ao mesmo tempo, com características de rigidez e flexibilidade (SANT’ANA; TRINDADE, 2003). Comentam estas autoras, com base em estudos de Campos (1998), que indivíduos que têm práticas sociais comuns aos grupos a que pertencem (a exemplo de realizar uma mesma prática profissional numa dada instituição) tendem a produzir representações sociais de um objeto social mais próximas. Logo, a homogeneidade de uma população tem a ver com a similaridade dos contextos sociais e, portanto, de suas práticas.

2.2 AS REPRESENTAÇÕES DE SI MESMO: O AUTOCONCEITO E A AUTO-ESTIMA

As representações sociais que os indivíduos fazem de si próprios compõem o conjunto das percepções de si mesmos, numa visão mais racional (autoconceito) e dos sentimentos expressos ou atitudes de aprovação ou de repulsa de si mesmos (auto-estima), mostrando até que ponto o indivíduo se considera capaz, significativo, bem sucedido e valioso. O autoconceito e a auto-estima são atributos individuais, embora moldados nas relações cotidianas, desde a primeira infância. São a base das representações sociais. Exercem uma marcante influência na percepção dos acontecimentos e das pessoas e no comportamento e vivência do indivíduo (ASSIS e colaboradores, 2003).

O si-mesmo, enquanto objeto de estudo da Psicologia, vem, portanto, sendo tratado como um construto psicológico chamado de autoconceito. Teixeira e Giacomoni (2002) contribuíram com o estudo do autoconceito na medida em que buscaram traçar uma

retrospectiva histórica das preocupações do ser humano consigo mesmo e como a Psicologia pode ter acesso ao si mesmo como seu objeto de estudo, atentando para algumas questões conceituais e metodológicas que se fazem presentes. O autoconceito é um construto amplamente utilizado na Psicologia, como um recurso conceitual que pode possibilitar a compreensão do comportamento humano.

As dificuldades de uma definição mais precisa do termo si-mesmo, eu, ego vêm sendo motivo de preocupação, no sentido de que podem produzir equívocos na compreensão das teorias que se utilizam de tal construto.

A preocupação com o si-mesmo remete à questão da busca do auto-conhecimento, um interesse também marcante da cultura ocidental, de tornar possível o conhecimento do que se passa “dentro” do ser humano, pressupondo a existência de uma estrutura psicológica (um si-mesmo, um autoconceito) da qual pode emergir uma direção às ações humanas. O conhecimento das próprias capacidades, conforme defendido pelos gregos, tinha por objetivo levar a um melhor desempenho das obrigações e papéis já estabelecidos.

Foi no período romântico (do século XVII ao XIX) que surgiu a questão da ênfase na potencialidade de cada pessoa que deveria ser realizada durante a vida. E, assim, cada vez mais, os aspectos pessoais foram ganhando importância para a constituição e definição do indivíduo.

No século XX, podem ser identificadas três perspectivas de desenvolvimento teórico do estudo do si-mesmo, conforme referência de Teixeira e Giacomoni (2002):

- a) a Psicologia Experimental, sendo William James visto como um dos principais representantes que trouxeram a problemática do si-mesmo para esse campo de estudo da Psicologia;
- b) a Psicanálise, com os estudos freudianos e de outros psicanalistas posteriores do eu ou ego;

c) o Interacionismo Simbólico, sendo Charles Cooley e George Mead os autores que mais se destacaram em contribuições acerca do estudo do tema.

Tamayo (1981) reflete sobre a grande quantidade de publicações sobre o autoconceito, desde 1890, com os estudos de William James, que escreveu um capítulo *The consciousness of self*, na sua publicação intitulada *Principles of psychology*. A continuidade por mais de um século da exploração científica do autoconceito “manifesta claramente que o estudo aprofundado desta questão constitui um horizonte prometedora no conhecimento do psiquismo humano” (TAMAYO, 1981, p.87). Na década de 80 do século XX, a “revolução cognitiva” promoveu o renascimento do si-mesmo, no campo da Psicologia Social norte-americana, como um elemento importante para a compreensão do comportamento humano. Desdobramentos referentes ao conteúdo, estrutura e dinâmica do autoconceito foram mais levados em consideração, bem como as influências do autoconceito sobre o processamento da informação, a regulação do afeto, a motivação, a percepção social, as escolhas de situação e parceiros, estratégias de interação, reações a feedback.

Teixeira e Giacomoni (2002) chamam a atenção para algumas diferenças acerca da definição dos termos si-mesmo, ego (ou eu) e autoconceito. De um modo mais geral, o autoconceito tem a ver com a percepção que uma pessoa tem de si mesma. Aparece ainda equivalente a outros construtos psicológicos, como os de auto-imagem, auto-percepção, auto-consciência, auto-avaliação, identidade. Esses autores sistematizaram as contribuições de Cooley, Mead e Allport na definição do autoconceito: as pessoas aprendem a definir-se a si mesmas a partir das percepções do modo como as outras as definem, sendo fundamental nesse processo a interpretação que o indivíduo faz dos *feedbacks* dados pelos outros com quem interage. Cooley sustentava a crença de que, com o tempo, a vulnerabilidade às reações dos outros iria diminuindo, tornando-se o indivíduo cada vez mais capaz de adquirir um maior controle sobre seu comportamento.

A socialização possibilita a internalização de valores e expectativas que, posteriormente, servem como guias para o comportamento, mesmo na ausência de pressões externas, indicando uma certa estabilidade ao senso de si mesmo.

Gordon Allport utiliza um outro termo – o *proprium* – para designar essa singularidade psicológica humana. O *proprium* seria constituído por tudo aquilo que o indivíduo considera de central importância para a sua vida e que contribuiu para um senso interior de unidade. O *proprium* corresponde à percepção do corpo, a um senso de identidade pessoal, à valorização do si mesmo, uma auto-imagem (TEIXEIRA; GIACOMONI, 2002).

O autoconceito engloba os diversos conceitos que um indivíduo tem sobre si e que são acessíveis à sua consciência. Mas, o autoconceito não seria apenas o conjunto de definições que um sujeito tem sobre si, como uma espécie de arquivo de informações referentes à sua própria pessoa. Acrescente-se, ainda, segundo Teixeira e Giacomoni (2002, p.370), que “o autoconceito teria uma função ativa, organizando a experiência pessoal de uma maneira tal, que o indivíduo possa entendê-la e lidar com ela”.

Teixeira e Giacomoni (2002) chamam também a atenção para a distinção que deve ser feita entre os termos autoconceito e auto-estima, sendo este último referente à avaliação que o indivíduo faz de si mesmo (no sentido de gostar de si ou sentir-se satisfeito consigo), enquanto o autoconceito está relacionado à idéia de uma autodefinição mais ampla, que inclui aspectos comportamentais (o que a pessoa faz ou é capaz de fazer), cognitivos (como ela se descreve) e afetivos (como se sente a seu respeito) referentes ao si mesmo. A auto-estima é, pois, um conceito mais restrito do que o autoconceito, podendo ser considerada uma parte do mesmo.

Um outro construto que pode também ser distinto do de autoconceito é o de auto-eficácia, que equivale ao julgamento que uma pessoa tem da sua capacidade de planejar e executar comportamentos específicos em uma determinada situação.

O autoconceito, apesar das divergências conceituais que o envolvem, apresenta concordância em alguns aspectos que o caracterizam: tende a ser estável, podendo modificar-se com a experiência. Engloba aspectos descritivos e avaliativos do indivíduo a respeito de si mesmo.

Teixeira e Giacomoni (2002) ainda nos apontam a perspectiva de avaliação do autoconceito. Se levarmos em conta que o autoconceito corresponde à percepção que uma pessoa tem de si mesma, o método de investigação do mesmo deve favorecer o relato pessoal, buscando avaliar o modo como a pessoa se descreve, seja através de descrições livres (questões abertas) ou questionários com opções de respostas pré-estabelecidas, ou de ambas as formas, combinadamente. Um dos métodos de descrição livre mais utilizados envolve a questão “Quem é você?”, sendo solicitado ao sujeito que descreva livremente quem ele é. As respostas são analisadas e categorizadas segundo o seu conteúdo, sendo possível estabelecer uma estrutura de categorias e subcategorias componentes do autoconceito.

Os autores há pouco referidos – Teixeira e Giacomoni – citam os estudos de Marsh, Byrne e Shavelson (1992) sobre desempenho escolar e autoconceito, que apresentam como resultado que crianças e adolescentes com melhor desempenho escolar expressam também um autoconceito mais alto na área acadêmica, sendo o autoconceito, nesses casos, entendido como um sentimento de capacidade para sair-se bem nas tarefas escolares. Pessoas com maior complexidade cognitiva na representação de si mesmas conseguem manter os afetos negativos produzidos por algum estressor associados apenas àqueles aspectos do si mesmo envolvidos na situação, evitando, portanto, uma generalização de sentimentos negativos a toda a rede do autoconceito. Outros estudos realizados no Brasil – também encontrados nos levantamentos de Teixeira e Giacomoni (2002) – buscam investigar as possíveis relações existentes entre autoconceito (global ou de algum domínio específico) e diversas variáveis, como:

- a) nível de satisfação familiar em adolescentes (Lummertz e Biaggio, 1986);
- b) rendimento acadêmico em escolares (Silva e Alencar, 1984);
- c) região de origem (Tamayo, 1982);
- d) cidade de origem (Paulinelli e Tamayo, 1987);
- e) avaliação percebida de um parceiro significativo (Tamayo, 1985);
- f) estrutura familiar (Ribeiro, 1998).

Conforme se observa, as pesquisas levantadas por Teixeira e Giacomoni revelam que a temática do autoconceito é de grande interesse na medida em que os pesquisadores o consideram um construto psicológico relevante para a compreensão do comportamento humano.

O autoconceito, com Hardy e Heyes (1979), é tratado com a denominação de conceito de eu, e é enfocado através das respostas à questão: “Quem sou eu?”.

O conceito de eu revela-se, ora de forma mais descritiva, a exemplo de “sou um estudante”, “tenho 1,50 m de altura”, ora de forma mais auto-avaliativa, como “sou cordial”, “sou amoroso”.

Durante a adolescência, fase em que ocorrem significativas mudanças no corpo, o conceito de eu é mais afetado. A imagem corporal sofre constantes alterações. Segundo Hardy e Heyes (1979, p.171), os fatores que mais interferem no conceito de eu são: a reação de outros, a comparação com outros, os papéis que um indivíduo desempenha e a identificação com outros.

O conceito de eu pode modificar-se devido à reação dos outros e, a partir dessa mudança na auto-avalição, novas reações dos outros, certamente, ocorrerão. Ressalte-se, entretanto, que é preciso “outros significativos” para que mudanças também significativas se operem no conceito de eu.

De um modo geral, observa-se uma certa estabilidade no conceito de eu, uma vez que, até mesmo para nos protegermos, nos mantemos mais próximos a pessoas que reforcem em nós um conceito de eu satisfatório.

A comparação com outros também afeta o conceito de eu de forma mais ou menos favorável, a depender da posição que se ocupa na relação estabelecida. De forma semelhante, pode-se falar nos papéis que o indivíduo desempenha. A experiência nos diferentes papéis pode afetar, de modo particular, a auto-avaliação de um indivíduo. O mesmo também se diz da identificação com outros. Identificamo-nos com pessoas cujos atributos pessoais geram reações favoráveis não só por parte do próprio indivíduo como de outros significativos.

Outros estudos, como os de Jersild (1977), destacam a importância dos aspectos físicos no conceito de eu, nos anos da adolescência. Quando indagados sobre o que apreciam em si, cerca de 60% dos adolescentes citam algum aspecto de sua aparência física.

Hardy e Heyes (1979) citam ainda estudos de:

- a) Jones e Bayley (1950), que apuraram os efeitos, no conceito de eu, do amadurecimento precoce ou tardio do início da puberdade, em um grupo de jovens de 14 a 18 anos, pois, a esse fator, estava associado o modo como adultos e pares reagiam a eles. Os adolescentes que amadureceram mais cedo, comparados com os de amadurecimento tardio, eram considerados, na maioria dos casos, mais atraentes, menos pueris, mais populares, mais autoconfiantes e menos dependentes. As diferenças encontradas entre esses jovens de amadurecimento precoce ou tardio e com diferenças de tratamento por seus pais e pares apresentaram mais efeito nos adolescentes de sexo masculino do que nos de sexo feminino.
- b) Coopersmith (1967), que analisou a relação entre o modo com que os pais tratam seus filhos e o grau de amor-próprio por eles demonstrado, não só através das avaliações deles a respeito de si próprios, mas também das avaliações de seus professores e das

histórias que eles contavam em respostas aos quadros do Teste de Apercepção Temática (TAT).

Tamayo (1981), considerando o autoconceito como a maneira como o indivíduo se percebe, estabelece que a medida mais adequada é a autodescrição, que consiste num relato verbal ou escrito que a pessoa faz sobre si mesma, podendo ser:

- a) autodescrição completamente livre, a partir de uma pergunta geral: Quem é você?
- b) autodescrição a partir de uma lista de adjetivos, características ou frases propostas pelo pesquisador, seguidas de uma escala.

A pergunta “Quem é você” oferece a vantagem de não impor limites ao sujeito na sua autodescrição. Serve ainda para aperfeiçoar o procedimento de categorização do conteúdo coletado.

Nos instrumentos inspirados nessa técnica WAY (Who Are You? – Quem é você?), dois critérios fundamentais são usados na análise dos protocolos:

- a) a importância quantitativa da verbalização em torno de um argumento;
- b) a posição ordinal dos enunciados: os primeiros enunciados formulados expressariam as percepções fundamentais dos indivíduos.

2.3 A INTERNALIZAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS: DESENVOLVENDO O HABITUS

Esta pesquisa deverá viabilizar também articulações com o pensamento de Bourdieu (2001) de que os distintos estilos de vida presentes num determinado momento histórico estão fundamentados no *habitus*, e este se constitui como uma aptidão social e não natural, variável através do tempo, do lugar, e das distribuições de poder, sendo, portanto, não

estática ou eterna, podendo ser diluída por novas forças externas, embora sejam de grande peso os esquemas implantados na infância.

A teoria do filósofo e sociólogo francês, Pierre Bourdieu (2001), apresenta-se como necessária para uma compreensão do humano centrada no social. Apesar disso, Bourdieu não compreende o homem como um ser passivo, uma vez que este também promove efeitos no campo social. O agente social está em função das ações objetivas que regem a sociedade em geral. As ações desse agente são produtos da relação entre a situação e o *habitus* desse indivíduo, estando as situações em que um ator social se encontra estruturadas objetivamente. O *habitus*, tal como a ele se refere Bourdieu, ou seja, aquilo que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e agir, é construído a partir da objetividade social, caracterizando-se, entretanto, como sendo um processo subjetivo de internalização dessa objetividade. Sendo assim, até mesmo os gostos pessoais do indivíduo estão subordinados a essa “objetividade interiorizada”. Para Bourdieu, as capacidades criadoras ativas e inventivas do *habitus* e do agente são de suma importância para a estruturação do mesmo. Nos trabalhos de Bourdieu, portanto, constantemente, emerge a concepção de interiorização ou incorporação das estruturas objetivas (oriundas do campo social) e sistemas de disposição. Do social, incorporado e, portanto, individualizado, decorre uma compreensão da existência de processos sócio-cognitivos. Tanto o social interfere no indivíduo, quanto o indivíduo no social, entretanto, em intensidades distintas, e é justamente esse movimento que abre espaços para as mudanças no *habitus* do indivíduo.

Bourdieu fala, portanto, de estruturas sociais externas, nas quais explicita os conceitos de campo, capital, interesses, posições e suas relações e sua lógica de funcionamento na dinâmica dos campos. Fala ainda de estruturas sociais internalizadas das quais desenvolve o conceito de *habitus*.

Pretender explicar as ações sociais de uma perspectiva sociológica leva à convicção de que somente a descrição das condições objetivas não consegue explicar totalmente o condicionamento social das práticas; é importante também resgatar o agente social – não enquanto indivíduo, mas enquanto agente socializado, isto é, de apreendê-lo através daqueles elementos objetivos, que são produtos do social e que produzem as práticas sociais. As condições estruturais possibilitam a construção do mundo dos agentes; as representações dos agentes variam segundo sua posição e segundo seu *habitus*, sendo este, portanto, um sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliativas, adquiridas através da experiência duradoura de uma posição no mundo social.

Bourdieu introduz a dimensão histórica no modo de pensamento relacional. A análise das estruturas objetivas – as dos diferentes campos – é inseparável da análise da gênese no sentido dos indivíduos biológicos, das estruturas mentais, que são, em parte, o produto da incorporação das estruturas sociais. O espaço social e os grupos que nele se distribuem são o produto de lutas históricas nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais, através das quais apreendem esse espaço.

Portanto, a análise, tanto das estruturas sociais externas como das estruturas sociais internalizadas, compreende que não só se há que ter em conta os diferentes sistemas de relações objetivas tal como se apresentam no momento da análise, senão também como foram se conformando e reestruturando esses sistemas em termos de campos de posições sociais relativamente autônomos. Por outro lado, os esquemas de geração e organização de percepção e de apreciação de práticas devem ser analisados como processos de incorporação de *habitus*, em relação à trajetória da classe social à qual se ligam os agentes sociais e em relação à trajetória individual dos ditos agentes inseridos nos diferentes campos.

Bourdieu retoma o modo de pensamento relacional, que identifica o real com relações, centrando a análise na estrutura das relações objetivas que determina as formas que podem tomar as interações e as representações que os agentes têm da estrutura. E, ao incorporar a dimensão histórica, abre-se uma via de análise muito importante para a investigação sociológica. Reflete Bourdieu que a ação social é explicada em termos da hipótese de que, segundo uma lógica de custo-benefício, o ator social seleciona aquela alternativa que considera de acordo com seus interesses ligados à sua posição dentro desse sistema de relações.

O enfoque de Bourdieu, portanto, considera como princípio de estruturação das práticas sociais não só a posição que ocupa o agente no sistema de relações, mas também o *habitus* incorporado pelo agente enquanto esquemas de percepção, de avaliação e de ação. Pois, ao se considerar o sistema de relações sem ter em conta a história do sistema em termos de estruturação e reestruturação de posições, e a história incorporada pelo agente social em forma de *habitus*, perde-se a possibilidade de explicar, por exemplo, o que faz com que agentes que ocupam iguais posições nos sistemas de relações atuem de maneira diferente. As práticas produzidas pelo *habitus* também aparecem como determinadas pelo futuro, isto é, pelos fins explícitos e explicitamente colocados de um projeto ou plano.

O *habitus* está no princípio do encadeamento das ações que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser o produto de uma verdadeira intenção estratégica. As respostas do *habitus* tendem a se realizar sob um cálculo estratégico das probabilidades que suponham a transformação do efeito passado em futuro esperado, definindo-se em um campo de potencialidades objetivas, imediatamente inscritas no presente, coisas a fazer ou a não fazer, a dizer ou a não dizer, que se impõem a existir, excluindo a deliberação. O mundo das urgências, que é o mundo da prática, só pode conceder uma liberdade condicional.

Considerando que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com tais condições, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título de impensáveis. As avaliações práticas conferem um peso desmesurado às primeiras experiências, na medida em que são as estruturas características de um tipo determinado de condições de existência que produzem as estruturas do *habitus* que estão, por sua vez, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior. As práticas se expõem a receber sanções negativas quando o meio com o qual elas se defrontam realmente está muito distante daquele ao qual elas estão objetivamente ajustadas. Na mesma lógica, os conflitos de geração opõem não classes de idade, mas, *habitus*, que são produtos de modos diferentes de engendramento, ou seja, condições de existência que impõem definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazendo alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente. A prática, portanto, não é uma reação mecânica diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas pré-estabelecidos (BOURDIEU, 1994).

Domingos Sobrinho (1998) vem procurando demonstrar a contribuição do conceito de *habitus*, tal como desenvolvido por Bourdieu – um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações [...] sem que por isso sejam o produto de regras [...]” – para o estudo das representações sociais. Assinala Domingos Sobrinho (1998, p.118) que “as experiências acumuladas ao longo da trajetória de um grupo produzem os esquemas de percepção, de pensamento e de ação que guiam os indivíduos, assegurando-lhes a conformidade e constância de certas práticas através do tempo”. Pessoas pertencentes a um mesmo grupo, dotadas de um mesmo *habitus*, entendem-se com mais

facilidade, sem conflito. Logo, as condições sociais de existência são interiorizadas sob a forma de princípios de ação, esquemas de percepção e de entendimento. Esse autor chama a atenção para o fato de que o conceito de *habitus* já recebeu diversas críticas, devido à sua forte acentuação estruturalista e determinista encontrada em algumas das primeiras obras de Bourdieu, como em *La reproduction* (1970) e *La distinction* (1979). Entretanto, dado o fato de seu conceito de *habitus* vir ganhando um caráter mais relacional a partir de obras subseqüentes de Bourdieu, com a atualização de sua construção teórica, os críticos talvez já não apresentem a mesma preocupação quanto ao caráter fortemente determinista relacionado ao conceito de *habitus*. Destaca Domingos Sobrinho (1998, p.118) que, uma vez estruturado, o *habitus* não cessa de produzir percepções, representações, crenças – uma gama interminável de produções simbólicas.

Ainda no dizer de Domingos Sobrinho, Bourdieu e Moscovici dão um novo estatuto à relação sujeito/objeto, permitindo pôr em evidência a dinâmica relacional e simbólica através da qual os indivíduos entram em contato com o mundo exterior e o reproduzem à sua imagem e semelhança. Tanto Bourdieu quanto Moscovici possibilitam-nos compreender as ações humanas não apenas como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporados, mas também como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo exterior.

Domingos Sobrinho (1998, p.120) chama também a atenção para o fato de que a construção das representações não se dá num vazio social, sendo as mesmas construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social. Os sujeitos são, desse modo, portadores de sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes. O *habitus*, portanto, segundo assinala este autor, é uma dimensão fundamental a ser apreendida no processo de construção das representações

sociais, participante no que se refere à compreensão das diferentes leituras de objetos socialmente compartilhados.

2.4 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE IDENTIDADE

O indivíduo concreto, objeto da Psicologia Social, passou a ser visto, no dizer de Lane (1981), como resultante de sua totalidade histórico-social, que se constitui a partir das relações sociais em um determinado contexto histórico. Estabelece-se uma relação dialética indivíduo/sociedade. Neste processo, ressaltam Mattos, Castanho e Ferreira (2003), referindo-se a Ciampa (1977), Berger e Luckmann (1985), que o indivíduo, ao tomar contato com condições objetivas, historicamente determinadas, constitui sua realidade subjetiva que, concomitantemente, ao ser objetivada, constitui a própria realidade objetiva em que vive. E, continuando, esses autores, ainda citando Berger e Luckmann (1985), reafirmam ser a realidade subjetiva construída a partir de um processo de interiorização da realidade social, dotada de sentido e mediada por outrem, concluindo ser a identidade formada – objetivamente atribuída – e transformada – subjetivamente apropriada.

Vygotsky (1998), considerado o principal representante da Psicologia Sócio-Histórica, com sua “lei da dupla formação”, contribuiu, sobremaneira, para clarear o funcionamento psicológico tipicamente humano, através de suas concepções sobre os chamados processos psicológicos superiores, que ele explica possuírem sua origem permeada pela interação social e mediada simbolicamente pelos sistemas historicamente construídos pela humanidade. Nas articulações de Mattos, Castanho e Ferreira (2003), com o processo de identidade, estes autores incluem este processo no âmbito dos processos psicológicos superiores concebidos por Vygotsky, por entendê-lo como implicado numa consciência de si enquanto ser no mundo. Ao explicar a sua “lei da dupla formação”, Vygotsky (1998) reflete

que, no desenvolvimento da criança, todas as funções aparecem duas vezes, sendo a primeira no nível social ou interpsicológico – entre pessoas – e a seguinte, no nível individual – ou intrapsicológico – como um processo interior da criança. Acentua, em sua teoria, um sujeito, que não é passivo, nem apenas ativo; é interativo. O plano intersubjetivo é o da relação do sujeito com o outro. Afirmou Vygotsky que todos os processos psicológicos superiores são de origem social e resultam das condições culturais que influenciam sobre a pessoa durante todo o processo de formação e desenvolvimento.

Mattos, Castanho e Ferreira (2003), no intuito de clarificar a construção da identidade, articula as idéias de Ciampa (1977) – de identidade pressuposta para identidade posta – com os termos vygotskyanos – de transformação do plano intersíquico em intrapsíquico, no chamado processo de interiorização. E chamam a atenção para o conceito de síntese de Vygotsky, como a emergência de algo novo, antes não existente no sujeito, tornado possível pela interação entre os fenômenos. A internalização da matéria-prima fornecida pela cultura não é simplesmente um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. O conteúdo simbólico implicado em uma interação, que tem um significado compartilhado socialmente pelos membros pertencentes a uma mesma cultura, é uma síntese comprometida com o “sentido” pessoal que o indivíduo atribui àquele conteúdo interiorizado.

Logo, se levarmos em conta que as representações sociais não se constroem num vazio social, mas, sim, nos espaços de interações sociais, onde o ser humano é capaz de assenhorar-se de um fenômeno social por meio de conceitos, afirmações e explicações que circulam no dia-a-dia nesses espaços de interação, somos instigados a pensar sobre os vínculos, as formas de relacionamento, ação e participação nos contextos da família e da escola, numa perspectiva histórica, bem como refletir sobre as possibilidades e limites dessas instituições sócio-educativas para o desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes.

3 CAMINHOS E (DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: POSSIBILIDADES E LIMITES DOS CONTEXTOS SÓCIO-EDUCATIVOS E DE DESENVOLVIMENTO

Margaret Fialho, médica pediatra e de adolescentes, assim intitula um pequeno ensaio escrito no ano de 2000 para o jornal *Tema Livre* do Instituto Anísio Teixeira, em Salvador: *Adolescência saudável: compromisso de quem?* Reflete Fialho (2000, p.1): “O compromisso com a saúde da adolescência continua sendo da família, da sociedade, do Estado”. E lembra o Art. 227 da Constituição Brasileira: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” Essa questão nos remete a pontuar, em alguns momentos da história, a ação educativa da família e da escola.

Por muito tempo ainda, até mesmo já iniciados os tempos modernos, as crianças das classes populares, quando em idade em que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das avós – por volta dos sete anos –, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens e aí permaneciam, participando com os jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos, no movimento da vida coletiva cotidiana, que não deixava a ninguém o tempo para um convívio mais privado, como o que se preserva, hoje, para a vida em família, considerando que, no passado, a família cumpria a função precípua de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, sem preocupação com a formação dos filhos. A civilização medieval esqueceu a *paidéia* dos antigos e ignorou a educação dos modernos. Não tinha a idéia da educação (ARIÈS, 1978).

O início dos tempos modernos é, então, marcado pelo reaparecimento da preocupação com a educação, o que animou certo número de eclesiásticos e juristas, figuras cada vez mais em surgimento nos séculos XVI e XVII, a lutarem, com determinação, por um processo de moralização da sociedade, em contraposição à postura dos humanistas, que continuavam ligados a uma cultura do homem, sem grandes preocupações com uma formação reservada às crianças. Esses moralistas tiveram uma influência marcante sobre a vida da família e da escola, no combate ao que lhes parecia ser a anarquia da sociedade medieval, enquanto a Igreja, que, há muito, se havia resignado a ela, “incitava os fiéis a procurarem sua salvação longe desse mundo pagão, no retiro dos claustros” (ARIÈS, 1978, p. 276). Tem início, nesse período, uma verdadeira moralização da sociedade, com a prevalência, inclusive, do aspecto moral da religião, sobre o aspecto sacro. Cresce a importância da educação nesse processo de moralização da sociedade e, em decorrência, a escola livre transforma-se em colégio vigiado. As ordens religiosas da época, como os jesuítas e os oratorianos, tornaram-se ordens dedicadas ao ensino essencialmente reservado às crianças e jovens. Aos pais era propagada a idéia de que eles eram guardiães espirituais e responsáveis, perante Deus, pela alma e corpo dos seus filhos. Instalava-se a crença de que a criança não estava madura para a vida, sendo necessário submetê-la a um regime especial, antes de deixá-la à livre convivência com os adultos (ARIÈS, 1978).

Instalada essa nova preocupação com a educação, no seio da sociedade, a concepção de família também se transforma. Suas funções vão além de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, passando a família a assumir uma formação moral e espiritual de corpos e almas. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma nova afetividade se instala como imposição da moral da época.

No final do século XVII, essa preocupação com meninos e meninas para a vida passa a ser assegurada pela escola, que se transforma em instrumento de disciplina severa, conseqüência das lições dos moralistas aos pais, que lhes ensinavam que era seu dever enviar as crianças bem cedo à escola, cumprindo a sua missão de lhes dar não apenas a vida, mas, uma vida boa e santa.

Assim, juntas, a família e a escola retiram a criança da sociedade dos adultos, confinando uma infância, outrora livre, num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, resultando no enclausuramento total, nos sistemas de internatos.

Ressalte-se, entretanto, que essa ascendência moral da família tenha sido, de início, um fenômeno burguês. As classes populares mantiveram, por muito tempo ainda, esse gosto pela multidão, havendo, ao que parece, uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe. A partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitam mais essa mistura – os mesmos jogos serem comuns às diferentes condições sociais –, operando-se uma seleção. Alguns desses jogos eram reservados aos bem nascidos e outros relegados às crianças pobres, ao povo.

Reconhece-se que é em torno da família que se estrutura a vida cotidiana em relação aos direitos humanos mais básicos que implicam em moradia, nutrição, educação e saúde. “O ambiente familiar é o primeiro a disponibilizar a experiência relacional que confere ao ser humano os atributos que o distinguem enquanto tal” (BASTOS; ALCÂNTARA; SANTOS, 2002, p.99). Trata-se de um lugar em que se desenvolvem os processos intersubjetivos implicados nas impressões iniciais responsáveis pela gênese de um senso de *self*, de uma moralidade básica e da percepção de mundo.

O ambiente familiar apresenta-se à criança em desenvolvimento como um fluxo de práticas e rotinas dentro do qual [...] ela se socializa e constrói significados culturais e padrões de interação que se tornam o material de que é feito [...] o estilo singular de cada pessoa. Ao inserir-se nesse fluxo de práticas cotidianas, a criança domina um conjunto complexo de habilidades e aptidões, conceitos e significados, em todos os domínios do desenvolvimento:

cognitivo, afetivo, moral [...]. Contextos e processos de desenvolvimento são interdependentes (BASTOS; ALCÂNTARA; SANTOS, 2002, p.100).

Partindo-se do princípio de que a família tem como função básica o apoio e a proteção de seus membros, a importância da família é fundamental no estudo do desenvolvimento humano. “A família saudável não é isenta de problemas, mas tem potencial para encontrar alternativas na solução dos conflitos, conseguindo reduzir seus efeitos destrutivos e potencializar seus ganhos”. A configuração familiar, por si só, não garante um desenvolvimento saudável nem um clima construtivo para as crianças e os adolescentes. Tipos diversos de arranjo familiar podem promover bem-estar entre seus membros, quando são capazes de protegê-los e de se responsabilizar pelo seu desenvolvimento (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p.69).

Num estudo com famílias de escolares nos meios populares, Lahire (apud RUBINSTEIN, 2005) relaciona o aproveitamento escolar com o capital cultural familiar que é transmitido, levando em conta, todavia, as particularidades e singularidades dos sujeitos, já que identifica situações, nas quais, apesar de alguns pais não terem conseguido fazer uma adequada transmissão cultural, seus filhos obtiveram sucesso escolar. Assinalam Origlia e Ouillon (1973) que a família parece condicionar de uma forma mais precisa o comportamento dos sujeitos nas relações sociais. O tipo de vida e o modo de adaptação que o sujeito é conduzido a escolher têm a ver com a posição social de sua família – frequentar uma certa escola, ter a possibilidade de seguir uma determinada carreira profissional, ter os meios de se distrair de uma certa maneira, exercer as práticas religiosas que são as de sua família, comportar-se com o outro sexo em função de projetos fundamentados sobre os meios de que sua família dispõe. Tudo isso pode resultar em condicionamentos dos sujeitos, a partir das relações sociais familiares.

Rosa (2001, p. 13) também frisa: “Ao longo da história, a família tem sido o lugar primeiro de socialização da criança”, onde, desde o nascimento, esta [...] “apreende os

padrões de comportamento e conduta, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem”, construindo os alicerces do adulto que será. A socialização primária da criança tem sido, pois, uma tarefa familiar.

Os estilos educativos oferecidos pelas famílias, resumidos por Assis, Pesce e Avanci (2006) em autoritativos, autoritários e permissivos, podem apontar para o modelo de proteção existente na família. Pais autoritativos caracterizam-se por estabelecer relações afetivas e positivas com os filhos, definindo limites claros para o seu comportamento, que são debatidos e negociados na dinâmica familiar. Já os pais autoritários são extremamente controladores e estabelecem critérios rígidos de comportamento, *a priori*, sem negociação, sendo pouco responsivos e afetuosos, e os pais permissivos são afetuosos, mas dão poucos parâmetros comportamentais e são por demais tolerantes. Em estudo realizado, essas autoras encontraram que o estilo autoritativo é mais protetivo aos adolescentes, “já que os torna mais aptos a negociarem a tomada de decisões, a acatarem normas estabelecidas e a criarem autonomia” (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p.77).

Da família espera-se que ajude o indivíduo a atender às suas necessidades fundamentais e lhe transmita os padrões culturais estabelecidos pela experiência, através dos anos e o prepare, juntamente com as outras instituições sócio-educativas, para o exercício das funções adultas (ROSA, 1986).

Conforme observa Clímaco (1997), as famílias, a quem preliminarmente se incumbem de formar os jovens, podem ter experiências defasadas em relação ao presente e se utilizar, muitas vezes, de conteúdos pouco adequados para ajudá-los a enfrentar o futuro. Nesses casos, os jovens sentem-se, em geral, mais identificados com seus próprios pares.

As mudanças, cada vez de maior complexidade na sociedade brasileira, atingem todos os segmentos sociais, inclusive a família, refletindo na vida dos adolescentes, nas suas relações com seus pais e irmãos. As práticas familiares estão, certamente, mescladas de

valores modernos e arcaicos, podendo gerar incertezas, angústias e ambigüidades. Clímaco chama a atenção para o fato de que, em muitos casos, principalmente quando se relacionam às classes mais favorecidas, a maioria dos adolescentes passa muito mais tempo fora de casa, em função de uma escolaridade mais prolongada, para dar conta de novas aprendizagens de habilidades mais específicas, que lhes serão demandadas. Essa escolaridade mais prolongada é fator de dependência financeira dos filhos, para os quais a importância da família aumenta cada vez mais. Já no que se refere às classes menos favorecidas, em que a família sofre uma exploração nos aspectos material, social, moral, fadiga extrema, ansiedade, falta de tempo, pode haver dificuldade de comunicação entre seus membros, produzindo lacunas no seu papel educativo. Contraditoriamente, talvez, é nesse clima de insegurança que se estreitam as relações de vizinhança, de grupos de bairro, fortalecendo o sentimento de solidariedade, essencial ao desenvolvimento da auto-estima dos jovens. As condições de insegurança que permeiam as relações entre os membros dessas famílias podem dificultar aos jovens a construção de seus projetos de vida, resultando, muitas vezes, no seu envolvimento em situações delituosas. Clímaco faz referência a dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que mostram que, no Brasil, é grande o número de meninas e meninos que vivem em situação de fome e miséria, saem de casa para a busca de comida e se prostituem com adultos que exploram o sexo, o tráfico de drogas.

É mais notório, especificamente nas classes mais favorecidas, que algumas atribuições da família tendem a ser transferidas para outras instâncias da sociedade. Os jovens recebem conhecimentos, via escola, de seus professores. Recebem ainda de outros cuidadores – médicos, psicólogos, assistentes sociais – treinamento para sua atuação social, profissional.

Devemos atentar para as frases “no jovem, o adulto de amanhã” e “este jovem já é o adulto que será”. Mas, cada jovem é um sujeito em constante relação com outros, vivenciando permanentemente o processo de construção de si e das suas próprias relações

sociais (LIEBESNY; OZELLA, 2002). Nesta concepção, ele não é ainda o adulto que será, já que estabelece uma rede de relações sociais, afetivas, nas quais se reconhece como um, ao mesmo tempo que se reconhece pertencente a um grupo, interiorizando valores que constituem essas relações, construindo suas próprias formas de perceber o mundo e estar nele, um sentido para sua realidade vivida. E, assim, diferencia seu modo de ser agente nas relações, construindo seu processo de individuação.

Em estudos citados por Liebesny e Ozella (2002), como exemplo: o de Maioriro e Neves (1997), Gregio, Ulbrich e Faggion (1998), Junqueira (1998) e Liebesny (1998), nos quais foi enfocada a visão de futuro e o projeto de vida de jovens, aparece, em geral, na perspectiva dos mesmos sobre o adulto de amanhã, a perpetuação da realidade atual. As expectativas que lhes são postas se constituem no conjunto das relações em que se organizam socialmente e que os impedem de rever a realidade, pois não se envolvem com sua construção enquanto sujeitos sociais, conscientes de sua responsabilidade de transformação constante de si. A transformação do sujeito-objeto em sujeito-sujeito é condição para a apropriação pelo jovem de seu projeto de vida, da visão do adulto que quer ser. O jovem assim constituído será capaz de um desenvolvimento saudável, pois será agente de escolhas, sujeito de projetos, sujeito de ações, sujeito de transformação. Ele é capaz de promover saúde, na medida em que participa de atividades pertinentes e específicas na construção de possibilidades de se constituir enquanto sujeito social.

Se a família e a escola, no passado, desde os primórdios da Modernidade, significaram passos relevantes no sentido da expectativa de um futuro melhor para as crianças e jovens, no presente, essas instituições ainda se mantêm como espaços privilegiados de formação do humano.

Nos dias atuais, nossa sociedade sabe que depende também do sucesso de seu sistema educacional, tem uma consciência da sua importância, apontada aos pais e

educadores, em geral, através da divulgação dos estudos científicos desenvolvidos pela Psicologia, Pediatria, Psicanálise e outros tantos campos de saberes que vêm contribuindo para melhor se lidar com as questões específicas da formação de crianças e jovens.

Refletimos amplamente a sociedade em que vivemos, já que nossos comportamentos são, em grande parte, frutos do que aprendemos em família, na escola, nas múltiplas relações sociais – de trabalho, entre amigos, na comunidade. Na prática cotidiana, reflete Galeffi (2001), tudo transpira a condição humana de tensão e conflito, e seu ajuste e alinhamento, sem o que não se torna possível a aprendizagem, pois, sem contraste e diferença não há nova aprendizagem. Fala aí de produção do conhecimento não linear, do aprendizado do fazer inventivo, que requer capacidade de construção espiritual própria e apropriada. O crescimento em autonomia e independência equilibrada, que resulta em relação aos pais e pares, no estabelecimento de configurações de relações interdependentes, pode ser um grande sinal de maturação. Citemos Nietzsche (1959):

Recomenda-se mal um mestre se ficamos sempre apenas discípulos. Não tínheis ainda procurado vós mesmos; então, encontrásteis a mim [...] e, agora, eu vos ordeno que vos percais de mim, encontrando vós mesmos; e, somente, então, quando todos me tenhais renegado, retornarei em meio de vós [...].

Através da socialização e da aquisição da linguagem, as práticas sociais são reconstituídas através das gerações, elevando a atividade humana para além da imediaticidade da experiência dos animais (GIDDENS, 1994).

Rosa (2001) sinaliza que, através do processo de socialização na família, na escola e em outros espaços, como os da comunidade onde está inserida, a criança vai apreendendo o mundo social e interiorizando valores, atitudes e papéis sociais relativos a esse mundo, construindo, nesse processo, a sua identidade. No seu processo de desenvolvimento, os indivíduos se distribuem desigualmente, no campo social, agem moralmente em função das

normas, regras e valores, embora se expressem como sujeitos diferentes um do outro, distintos do conjunto.

Tanto os pais como os professores tornam-se modelos para seus filhos e alunos. A ação do professor é fundamentalmente importante, mas, se os valores definidos pela escola opõem-se aos valores que a criança já internalizou a partir da ação da família, a atuação da escola envolverá certos limites. Em sua pesquisa realizada em duas escolas – uma pública e uma comunitária, em Salvador, Rosa (2001) constata, através do discurso de alunos, no que se refere aos papéis sexuais e sociais/de trabalho, que a escola não tem uma autonomia perante a sociedade, não apresenta a competência socializadora pretendida, pois não é a única agência sócio-educativa da sociedade. Já Kohlberg, Power e Higgins (1999) advertem sobre a necessidade de a escola desenvolver um “clima” – conjunto de valores a serem praticados, em associação com a família –, a fim de obter um melhor êxito na formação do sujeito moral, podendo vir a se constituir como um espaço possível de desenvolvimento de uma educação guiada por princípios éticos. E assinala Bourdieu que o *habitus*, na dimensão moral, não é um destino que não pode ser transformado.

Conforme refletem Brunacci e Carneiro (1998, p.25), o espaço da escola transcende a necessidade restrita de educação formal.

Neste espaço coletivo, crianças e adolescentes compartilham experiências e convivem durante boa parte do seu cotidiano, sendo, portanto, considerado local privilegiado para o desenvolvimento de autocuidado, hábitos saudáveis, respeito mútuo e com o meio ambiente, entre outras formas de aprendizado e socialização.

A escola poderá fornecer ao jovem uma cultura especial que lhe permitirá não somente a constituição de um patrimônio intelectual, mas também de uma certa maneira de pensar, de uma certa ideologia. Assim, na contemporaneidade, atribui-se à instituição escolar, além da responsabilidade pela educação intelectual, a de intervir na formação moral, durante a infância e os anos da juventude. Este propósito se expressa, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabelecem para os estudantes de 5^a à 8^a série a

familiaridade com temas a serem trabalhados transversalmente, no dia-a-dia da escola, a saber: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde/educação para a saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Grande parte dos alunos tem uma tendência inconsciente a imitar seus educadores, sendo também muito sensíveis ao estado emocional de seus professores. Só isso já justifica que a escola deva cuidar de seu corpo docente e discente, desenvolvendo mecanismos de proteção aos jovens, dentre os quais um clima dialógico na comunidade escolar, valorização dos estudantes como protagonistas, autoridade escolar compartilhada, participação da família e da comunidade nas atividades educativas, construção do sentimento de pertencimento (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p.78). No dizer destas autoras, no desempenho escolar, o apoio familiar e dos amigos é também fator relevante para um maior sucesso dos jovens. As amizades também podem favorecer o desabrochar de um entorno protetor na juventude. As relações de amizade contribuem para a competência social ao favorecer a aquisição de habilidades que propiciam a socialização e o desenvolvimento cognitivo e emocional. Segundo relatam as autoras citadas, jovens referem um bom convívio com amigos, comentando que entre eles existe confiança, respeito, sinceridade, lealdade, reciprocidade e apoio incondicional (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p.81).

A escola não é, entretanto, o único lugar onde a educação acontece. O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante da educação. Existe a educação de cada categoria de sujeito de um povo; ela existe em cada povo. Da família à comunidade, a educação existe em todos os mundos sociais, sem classe de alunos, sem livros e sem professores especialistas, ou com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. A educação participa do processo de produção de crenças e idéias, que envolvem as trocas de símbolos, bens, que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 1998).

Uma comunidade pode também ser cuidadora. Seu potencial de proteção às crianças e adolescentes pode ser inestimável, principalmente quando dispõe de serviços públicos de educação – creches e escolas suficientes e de boa qualidade –, segurança, habitação. Clima de confiança entre os vizinhos pode proporcionar redes de apoio e maior proteção mútua às crianças e jovens, com a ajuda dos órgãos governamentais e não-governamentais para a sua organização.

A educação pode ser pensada como mediadora para a constituição do sujeito. O ato de educar possibilita acesso a um tipo de saber acerca da realidade exterior que o sujeito ignora. A educação visa a ajudar o indivíduo a tornar-se autônomo, capaz de atividade refletida e deliberada. “[...] A educação é a navalha que ainda rasga, desnatura o homem, mas, em contrapartida, o faz inventor, criador de sua vida” (MARTINS, 1993, p. 50). Para este autor, o ensinar, em educação, é a maneira que o educador tem de evocar a criação – modo de operar do saber. A educação trata de possibilitar ao sujeito inventar, substituir o objeto perdido, o ser da natureza do sujeito, constituindo e humanizando a criação. Assim, conforme Martins (1993), a educação é a forma de desenvolver a atividade do sujeito, a capacidade de aprender do sujeito, de aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar. A finalidade da *paidéia* é ajudar esse feixe de pulsões e de imaginações a tornar-se um *anthropos*.

3.1 UMA EXPERIÊNCIA DE RECONSTITUIÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE VIDA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO DA LITERATURA

Vale inserir, neste estudo, o resumo que segue, em que se transcrevem inúmeros trechos do artigo de Mattos, Castanho e Ferreira (2003), *Contribuições de Vygotsky ao conceito de identidade – uma leitura da autobiografia de Esmeralda*, especificamente, a partir

do subtítulo *Esmeralda: análise crítica de uma experiência concreta de constituição de identidade*, que, para nós, configurou-se como um estudo de caso aqui pertinente, pelas chamadas de atenção para o que também enfatiza Fialho (2000), já anteriormente referida: que a tarefa dos adultos – pais, educadores, em geral, cuidadores de saúde – de tornar a vivência juvenil saudável, cada vez mais próxima do possível, está ligada à promoção de fatores de proteção, fortalecimento da auto-imagem e auto-estima dos jovens e estimulação para o desabrochar de um projeto de vida, uma visão do futuro.

Eis o resumo citado:

Esmeralda, pode-se dizer, é uma sobrevivente de um contexto de violência e pauperismo. Sua narrativa compreende a tentativa de entender a sua indagação: “por que não dancei?”, já que a grande maioria de crianças e adolescentes que passam pelas ruas morrem, estão presas, loucas ou doentes. Esmeralda reconstitui a sua história de vida, passando a procurar documentos burocráticos produzidos sobre si mesma e a conversar com as pessoas que a conheceram. Ela recorre, pois, à visão das instituições como a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) e à visão das pessoas com as quais conviveu, tendo em vista dar significado e possibilitar a compreensão de si própria. Esmeralda descreve ter desfilado personagens (roubou, fumou muito crack, traficou, foi presa). Diziam que ela não tinha jeito, estava perdida e ela mesma achava isto. Aponta, assim, o espaço de intersubjetividade, do significado socialmente compartilhado, ilustrado pela expressão “diziam” (mediação do “outro”, por meio da linguagem como sistema simbólico). Após esse processo de atribuição de características identitárias por outro, o referido atributo torna-se intrapsíquico (“eu mesma achava que não tinha jeito” – dizia Esmeralda).

Assim, para falar de si, Esmeralda recorre aos outros, isto é, à relação dela com os outros; daí a importância das relações sociais e das mediações institucionais da família. Esmeralda relata fatos de sua infância, dentre os quais a dependência alcoólica de sua mãe, as

condições subumanas de seu “barraco”, a atividade familiar de pedir esmola para sobreviver. E diz: “Acho que uma família serve tanto para construir como para afundar uma pessoa. A minha só me afundou.” Fica, então, explícito que as relações e os acontecimentos concretos vivenciados por Esmeralda vão engendrando sua identidade, não como uma “cópia” do significado socialmente atribuído, mas como produto do sentido pessoal do qual se apropria. Uma vez constituintes da realidade subjetiva, tais conteúdos adquirem uma configuração simbólica pessoal e peculiar. Os diversos predicados atribuídos a Esmeralda, uma vez interiorizados, são legitimados com um sentido individual. Gradualmente, Esmeralda vai articulando uma “saída” para os seus conflitos, uma resolução também impregnada de sentido individual. Resolve fugir de casa, sair para o mundo. Torna-se uma menina de rua aos oito anos de idade; mas vai às ruas em busca de vida, de liberdade.

Havia, porém, uma diferença simbólica da identidade pressuposta – a delinquência e a drogadição são considerados atributos necessários atrelados à vida de uma criança em situação de rua. Entretanto, o sentido que Esmeralda atribuía à sua identidade de menina de rua era diferente do significado socialmente atribuído, ou seja, “a rua como um lugar associado a uma menina livre”. Assim, ao iniciar sua trajetória como menina de rua, Esmeralda, impregnada por sentimentos de liberdade, não possuía contato com as drogas, nem efetuava qualquer ato delinqüente. Em sua primeira passagem pela FEBEM, foi apreendida como carente e não como infratora. “Nesse tempo, na FEBEM, eu era bobinha, andava com as meninas, mas só queria brincar”. No entanto, as condições objetivas vão se modificando. Esmeralda sai da FEBEM e começa a “pensar diferente”. Exposta a novos significados sociais, Esmeralda inicia sua “carreira de drogadita”. Esmeralda apropria-se subjetivamente da identidade outorgada. Acrescente-se que a criança que entrou na FEBEM querendo brincar acaba por engajar-se em idéias distintas. “Ali a gente não estudava, não fazia nada o dia

inteiro [...]. Eu ia já projetando o que eu ia fazer quando saísse da FEBEM [...]. Eu estava com raiva da vida, com raiva de tudo”.

Esmeralda, nessa época, sentia-se susceptível a toda sorte de infortúnios, precisava de proteção para garantir a própria sobrevivência. Conheceu, nesse contexto, uma “mãe de rua”, que lhe protegia em troca de sua colaboração em furtos.

As personagens desenvolvidas por Esmeralda na FEBEM – de menina de rua, delinqüente e drogadita, expressões concretas de sua identidade, podem ser compreendidas como parte de um repertório de atividades necessárias à sobrevivência. Essas personagens foram se engendrando em bases materiais, nas relações intersubjetivas – na FEBEM e nas ruas. O que se observa é que, ao tornar-se intrapsíquico, um conteúdo não é reflexo do exterior. É inserido no emaranhado de representações adquiridas durante a história de vida, ganhando uma nova configuração. No emaranhado da vida nas ruas, longe de constituir algo pejorativo, certos atributos conferem um *status* comprometido com uma superioridade na hierarquia da rua, adquirem um sentido pessoal de coragem, de ser respeitado e assim sobreviver à violência imanente nesse ambiente. Mas, as personagens de drogadita e ladra, com os diversos papéis embutidos socialmente, não permitem o florescer de sua humanidade, de sua identidade humana. “Eu chorava todo dia [...], eu me considerava um lixo”. Imersa nesse processo, Esmeralda passa a refletir sobre sua vida, a querer mudar: “eu estava no fundo do poço [...] e comecei a perceber a falta de domínio, a pensar o que eu estava fazendo com a minha vida”. Esmeralda passa a refletir sobre mudar de vida. Entretanto, sozinha não poderia empreender tal transformação, já que a constituição da identidade e sua metamorfose estão sempre coadunadas ao plano intersubjetivo. Após meses resistindo, Esmeralda passa a aceitar o convite de educadoras de rua que conseguiram lhe auxiliar nesse momento. Começa a freqüentar a *Fundação Projeto Travessia*, onde encontra condições objetivas que promovem uma mudança em sua identidade. Passa a almejar a reinserção social, projetando-se em um

futuro. Passa a dar novos significados a seu passado. E, então, mergulhada em um ambiente no qual é identificada como humana, Esmeralda tem a oportunidade de desenvolver sua humanidade. O germe de uma nova vida já se torna visível, mas Esmeralda não rompe com sua identidade de menina de rua abruptamente. Está no âmago de um processo de re-socialização, ao qual precisa se adaptar: “Eu estava me sentindo perdida, perdida no mundo, [...] tinham tirado as coisas que me moviam: a droga, roubar e a rua”.

Concomitantemente à sua ida ao *Projeto Travessia*, Esmeralda, com o auxílio de educadoras, vai morar em uma casa de passagem e se submete a um processo de desintoxicação no *Projeto Quixote*. Com o passar do tempo, a personagem “trabalhadora” surge no horizonte simbólico de Esmeralda, que começa a despojar-se de seus costumes e hábitos de rua. E, ao perceber que esta nova vida possuía novas leis, Esmeralda, sob a proteção dos Projetos Sociais, aluga um quarto de pensão e concretiza sua nova personagem, a de “trabalhadora”, ao iniciar suas atividades na TV PUC, expressão de uma transformação identitária. Findado o trabalho com as reportagens, surge um emprego num ateliê local, no qual Esmeralda obtém recursos para alugar uma casa. Eis o florescer de sua identidade humana. Passa por árduo período de recuperação, que resulta na conquista de um lar e na publicação de seu livro. Uma nova produção de sentido lhe possibilita o aflorar de uma nova identidade. “Eu penso em fazer uma faculdade, em fazer Antropologia, estudar tudo sobre o Brasil, sobre a cultura afro”. Possui o sonho de constituir família. “Eu estou feliz por estar vendo que estou crescendo”. Esmeralda, entretanto, não deixa de pensar nos companheiros que ainda vagueiam na rua. E, ao expressar-se sobre isso, enfatiza: “Acho que, se tiverem oportunidade, essas crianças saem da rua, porque desejo todas têm [...]. Pra sair dela, precisam de incentivo e oportunidade para praticarem coisas boas [...]. Fui encontrar forças dentro de

mim e também encontrei pessoas que puderam me dar um apoio. Sozinha, eu não conseguiria”².

Os autores deste artigo, Mattos, Castanho e Ferreira (2003), citam Calvez (1959), ao referir-se a esta ponderação de Marx: se o homem é constituído pelas circunstâncias, é necessário construir circunstâncias humanas [...].

3.2 UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAR O HUMANO: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE APRENDIZAGEM

Nossas reflexões baseiam-se, aqui, em algumas passagens de Dante Galeffi (2001; 2003). Segundo Galeffi (2003), a palavra educação pode significar indução ou o seu movimento contrário – educação, o que permite que alguns educadores se digam edutores e outros se proclamem inducadores. Mas “[...] o educar não pode ser associado à aplicação de normas de conduta exemplares, no processo de imposição de modelos supostamente bons. Passa a ser uma ação aprendente, aberta [...] (GALEFFI, 2003, p.41).

O educar não é mera técnica de saber-fazer, é caminho aprendente aberto ao seu próprio acontecimento. O educante não ocupa o papel paterno da norma ou da lei, mas apenas a condição de possibilidade do aprender a ser próprio ao ente espécie-humanidade [...], o que nos obriga a enveredar em sendas e caminhos ainda não vividos (GALEFFI, 2003, p.46).

Aprender a ser ultrapassa a concepção escolar de educação, a menos que esta possa incluir a atitude de cuidar de si e dos outros, independente dos meios de tais realizações (GALEFFI, 2003, p. 56).

Continua Galeffi: “Educar um homem é garantir um evento do ilimitado [...], a possibilidade de ser”. E ainda:

A afirmação de ser o homem um animal racional se concretiza através de contradições. A racionalidade tanto pode possibilitar ao homem ser destrutivo,

² Vale ainda ressaltar que todas as citações de Esmeralda, os autores extraem do livro de Esmeralda do Carmo Ortiz, intitulado *Esmeralda, por que não dancei?*, publicado pelo SENAC, em 2001.

mostrando-se absurdo e patético, realizador de planos diabólicos e feitos por demais prepotentes, como construir uma existência humana com sentido e inventiva do seu próprio ser-espécie, diferenciando-se dos outros animais pela qualidade de ser *faber*, que não pára de exercitar-se em múltiplas direções e possibilidades, e também de ser *sapiens*, dotado de sapiência, capaz de falar e significar os eventos simbólicos e, portanto, mais reflexivo no seu fazer, que adquire novas formas de significação que vão além da busca de atender às suas necessidades materiais (comer, dormir, procriar, habitar, por exemplo), tornando-se ativo e inventivo, localizando-se na dimensão da praxis da cultura humana, com luz própria (GALEFFI, 2001, p.503-504).

Do ponto de vista dessa concepção de praxis, a humanidade é vir-a-ser, é possibilidade de tornar-se uma torrente vívida ou permanecer na barbárie, de fora do limiar da “clareira”. E, continuando, reflete Galeffi: Nunca se pode abandonar o que é primeiro na constituição da pessoa humana. Este primeiro, entretanto, passa por transformações complexas que se relacionam em outros graus de complexidade da estrutura do comportamento humano, em geral – é a relação viva do sujeito com o seu meio de formação, o que implica sempre em uma tensão complexa, com matizes das mais variadas qualidades tensivas. O fato de o sujeito ser singular não significa que esta singularidade se basta a si mesma, sendo sempre bombardeada pelas forças circulares em seu meio de existência, gerando uma tensão atritiva de graus importantes na formação humana.

O ser humano só se percebe como tal a partir da sua relação com o outro, com o meio ecológico e com o ambiente cultural em que se insere historicamente. Com relação à percepção do fazer pedagógico, por exemplo, inclui-se aí a relação professor-aluno-contexto, o que permite ainda outros desdobramentos: aluno-aluno, aluno-classe, aluno-colégio, aluno-família, aluno em si mesmo, trazendo à tona o movimento vivo do fazer cotidiano. O ambiente formador, portanto, deverá favorecer a valorização de cada sujeito, em particular, a fim de florescer um indivíduo capaz de ter luz própria, ultrapassando os limites de um ambiente restrito, como, por exemplo, o da escola, no sentido da sua rede de existência concreta, formada por múltiplas e complexas situações dinâmicas e continuamente mutáveis. Nesse sentido, a praxis pedagógica quer abranger os diversos campos tensivos, abertos à

experiência viva, onde seja possível um planejamento pedagógico mais apropriado a cada caso e contexto. Todo modelo apreendido por um sujeito necessita de novas modelagens, pois, ao passar por novos movimentos tensivos, não se encontra, na maioria das vezes, devidamente preparado (GALEFFI, 2001, p. 511).

Segundo Barth (2003), uma definição de estudante “em risco” é “qualquer estudante que deixe a escola com pouca possibilidade de continuar aprendendo”. A escola e os contextos sócio-educativos em geral podem se constituir em comunidades de aprendizagem se a juventude como também os adultos puderem descobrir a alegria de aprender.

A consciência da história deve servir não só para reconhecermos os caracteres, ao mesmo tempo determinados e aleatórios do destino humano, mas também para nos abirmos à incerteza do futuro. Preparar-se para um mundo incerto é, entretanto, o contrário de se resignar a um ceticismo generalizado. É esforçar-se para pensar bem, é estar consciente da ecologia da ação, cujo princípio primeiro é o fato de que toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado (MORIN, 2001).

O objetivo da educação, em seu sentido mais amplo, tem sido o de tornar possível ao ser humano o seu processo de humanização. Na expressão de Macedo (2000, p.43), a educação pode ser percebida, portanto, como “cuidado com o ser-do-outro, onde a construção da autonomia cidadã é a finalidade irremediável”. É no campo da educação que se trava uma batalha em torno dos significados – do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e do próprio educativo.

Vale refletir, conforme argumenta Gore (1994), que aquilo que é visto como objetivamente inevitável é, inevitavelmente, o produto da ação humana, é o resultado de relações sociais. Tem uma história. É apenas por um artifício discursivo que aquilo que é fabricado adquire vida própria e exhibe, diante de nossos olhos, toda a força de sua autonomia.

O processo de humanização do ser humano, o cuidado com o ser-do-outro, objetivo mais amplo da educação, conforme reflete Macedo (2000), e, portanto, aqui incluída a sua saudabilidade, implica não só no direito a condições que promovam bem-estar a indivíduos/coletividades, mas também em políticas e serviços especializados no que diz respeito à própria educação, à assistência social, à saúde pública e tantos outros aspectos, como o trabalho, o lazer, que possibilitem interromper ou reduzir possíveis agravos à qualidade de vida da população, em geral, e, neste caso, especificamente, a juvenil.

Sendo a adolescência uma etapa do desenvolvimento que envolve inúmeras mudanças e dificuldades, tanto nos aspectos físicos, como psicológicos, sociais, familiares, refletimos, concordando com Mainieri (1998), que os profissionais que pretendem cuidar adequadamente dos indivíduos nessa faixa etária precisam adquirir amplo conhecimento de suas características e peculiaridades e instrumentalizar-se para discutir com o adolescente a solução específica para os problemas que lhe causam preocupação.

Saudabilidade e não saudabilidade não podem, portanto, ser consideradas condições estáticas, já que a mudança e não a estabilidade é predominante na vida. Daí é que achamos de fundamental importância expressar algumas idéias – organizando-as no capítulo seguinte –, que pudessem refletir as preocupações de estudiosos com os caminhos e (des)caminhos na formação da juventude e as políticas públicas e práticas sociais consoantes, ao longo da história brasileira, que representaram ou representam tentativas de dar conta dos cuidados necessários para a construção de um viver juvenil saudável, no movimento da vida cotidiana, com suas tensões e instabilidades.

Para a Organização Mundial da Saúde, a saúde representa a possibilidade de viver com qualidade. Assim, alertam-nos Brunacci e Carneiro (1998) que, para a interpretação e dimensionamento dos indicadores de saúde, é necessário o entendimento daqueles indicadores relacionados à saúde, que retratam as condições de vida de um grupo populacional.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ADOLESCÊNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Num estudo realizado por Santos (2004), este autor rastreou os eventos historiográficos mais significativos, a exemplo de leis, implementação de políticas sociais, desenvolvimento de ações assistenciais, que enfatizam a construção do movimento de defesa aos direitos da criança e do adolescente no Brasil, buscando, em paralelo, desvelar as concepções de crianças e adolescentes inscritas em tais eventos, no período de 1500 a 2000 da história brasileira.

Em trabalho similar, embora de menor extensão, Castro (2001, p.49) reflete sobre as políticas públicas para crianças e adolescentes, numa análise da história social brasileira, do Brasil-colônia até a primeira metade do século XX, traçando um paralelo com as representações sociais mais predominantes de adolescência, naquele período. Destaca o predomínio de representações da criança e do adolescente como objeto de proteção social, de controle e disciplinamento e de repressão social, já que se referem às crianças e adolescentes de classes sociais menos favorecidas, embora tais representações apresentem características que podem fazê-las extensivas a outros segmentos sociais. Em decorrência, foram desenvolvidas práticas de assistência consoantes nos espaços formativos governamentais e da sociedade civil, primeiramente as entidades religiosas e, por volta dos anos 30-40 do século XX, de serviços de atendimento, como o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM). Portanto, até a década de 70 daquele século, predominam três representações sociais da criança e do adolescente como objetos – de proteção social, de controle e disciplina e de repressão social, as quais mantêm-se estreitamente relacionadas com práticas correspondentes de atendimento a esses menores. Segundo essa autora, as representações sociais são entendidas como

categorias de pensamento que traduzem a realidade e são por ela traduzidas. E cita Moscovici (1978), ao afirmar que as representações sociais são compostas de figuras e expressões socializadas, o que nos remete aos processos sociais de interação como a base para sua formação (CASTRO, 2001, p.49). A partir da década de 70 do século XX, a referida autora chama a atenção para o surgimento de uma nova representação social da criança e do adolescente – a de sujeitos de direitos. As práticas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente norteavam-se por dois princípios e passaram a influir em toda a política para a infância e adolescência, a partir de então: “Considerar a criança e o adolescente como sujeitos da história e desenvolver o trabalho educativo no contexto social em que eles estão inseridos”.

A cronologia de Santos (2004) refere-se à história social brasileira de 1500 a 2000 e apresenta detalhes sobre a maneira pela qual os adultos pensam as crianças e os adolescentes e acompanham seus passos. Assim, nos séculos XVI e XVII, são destacadas a criança mística (criança santa) e a criança que imita Jesus. Dessa emergência das atitudes de valorização da infância, surgem os primeiros trabalhos com crianças e adolescentes com perspectiva evangelizadora. “A educação cristã – a catequese dos jesuítas – objetivava a formação disciplinar e a conversão a Jesus Cristo” (SANTOS, 2004, p.14).

Prosseguindo com as referências desse autor, far-se-ão alguns destaques. “No final do século XIX, jesuítas brasileiros inventam o menor nas crianças e nos adolescentes pobres das cidades que, por não estarem sob a autoridade de seus pais, passam a ser chamados de abandonados [...]”(SANTOS, 2004, p.19) e, sob a definição de material ou moralmente abandonados, a imagem do menor vai sendo construída nos jornais, nas revistas jurídicas e nas conferências acadêmicas.

O Código Penal de 1890 estabelece que o menor de 14 anos só podia ser punido se atuasse com discernimento, ficando submetido a um regime educativo e disciplinar.

O limite de idade para admissão em fábricas aumentou para 14 anos com a promulgação da lei 1.801, de 1917.

Na década de 20 do século passado, o Estado assume a proteção de crianças e adolescentes. Desse período, vale destacar a criação, em 1923, do 1º Juizado de Menores do Brasil, no Rio de Janeiro.

A partir de 1934 é que surge no plano constitucional a preocupação com o menor. A Constituição de 1934 proíbe o trabalho de menores de 14 anos, exceto dos que têm permissão judicial. O trabalho noturno é proibido aos menores de 16 anos e, nas indústrias insalubres, aos menores de 18 anos.

Citando Alvin e Valadares (1988), Santos (2004) refere-se à criação da Casa do Pequeno Jornaleiro por dona Darcy Vargas para apoiar os vendedores de jornal. Reconhece-se, em âmbito nacional, a presença de meninos trabalhando nas ruas, refletindo a idéia de que o trabalho na rua é permitido, desde que institucionalizado e controlado. A Constituição de 1946 amplia para 18 anos a idade de aptidão para o trabalho.

As intervenções do setor privado, segundo Santos (2004), destinam-se à formação e assistência aos trabalhadores. Destacam-se os seguintes órgãos:

- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942;
- Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946;
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

Em 1948, instala-se, no Brasil, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), inicialmente voltado para programas de distribuição de leite e de vacinação infantil. Envolve-se gradativamente com as Organizações não Governamentais (ONG), contribuindo na promoção e defesa de direitos da criança e do adolescente.

Por volta de 1964, o governo militar cria a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), após as duras críticas ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM),

devido à repressão violenta contra as crianças e os adolescentes institucionalizados. O Sistema Nacional de Bem-Estar do Menor passa a ser formado pela FUNABEM e pelas FEBEM's – fundações estaduais responsáveis pela execução da política nacional ditada pelo órgão central – a FUNABEM.

A situação das crianças e dos adolescentes agrava-se, desde a década anterior, em que se acentuam os níveis de desigualdade e de pobreza. Através da emenda constitucional nº 1, de 1969, o governo militar rebaixa para 12 anos a idade para ingressar no mercado de trabalho e traz a obrigatoriedade do ensino público para a faixa etária de 7 a 14 anos.

Em 15 de julho de 1974, é assinada a lei nº 6.080, que impede a contratação do menor com salário inferior ao mínimo, exceto na condição de aprendiz. Surgem, nesse período, as primeiras entidades de atendimento alternativo, criadas por organizações da sociedade civil, que desenvolvem ações/serviços nas áreas de saúde, alimentação, educação, trabalho e lazer, numa perspectiva comunitária.

A problemática situação das crianças e dos adolescentes no Brasil foi mais intensamente difundida por ocasião do Ano Internacional da Criança, 1979, que celebra os 20 anos da Declaração Internacional dos Direitos da Criança, com atividades como seminários, campanhas e debates, que contribuíram para tal difusão.

De 1980 a 1984, as entidades não-governamentais, sobretudo, desenvolveram experiências alternativas de atendimento a meninos e meninas de rua, cujas ações norteiam-se por dois princípios fundamentais, já comentados por Castro (2001): considerar as crianças e os adolescentes como sujeitos da história e desenvolver o trabalho educativo no contexto social em que eles estão inseridos. Nesse período, cria-se a figura do educador social.

No ano de 1982, é implantado o Projeto Alternativo Comunitário de Atendimento a Meninos de Rua, que articula um intercâmbio de idéias e experiências entre os vários

programas considerados alternativos, possibilitando a concepção de atendimento capaz de colocar-se como alternativa ao modelo de instituição.

Em junho de 1985, a partir de um Encontro Nacional de Grupos Locais, constitui-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), uma organização não-governamental popular, que busca, por meio do engajamento e da participação das próprias crianças e dos adolescentes, a conquista e a defesa dos seus direitos de cidadania.

Em março de 1988, é criado o Fórum DCA – Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente –, durante um encontro promovido pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que se torna um dos principais interlocutores da sociedade civil, no Congresso Nacional.

A Constituição de 1988 entra em vigor, contendo dois Artigos – 227 e 228 – que tratam especificamente dos direitos da criança e do adolescente. Para regulamentar a Constituição Federal, o Fórum DCA elabora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a colaboração de um amplo movimento de defesa da criança e do adolescente.

Os anos seguintes ao de 1990 são marcados pelo redesenho das políticas sociais para a criança e o adolescente no País. O objetivo das intervenções, nesse momento, era transformar as políticas de cunho paternalista e repressivo em políticas públicas de construção da cidadania de crianças e adolescentes.

Ainda em 1990, Santos (2004) destaca a criação do Projeto Axé, na Bahia, que representa um novo marco na ação político-pedagógica em favor de crianças e adolescentes em situação de rua, com a produção da Pedagogia do Desejo, baseada na concepção instituída pelo ECA: criança, sujeito de direitos.

Incorporados ao amplo movimento de direitos da criança e do adolescente, emergem novos atores, entre eles as fundações vinculadas a empresários. Estes, diferenciando-se do antigo perfil caritativo e filantrópico, passam a operar orientados pelo

paradigma dos direitos da criança e do adolescente. Como exemplo pode-se citar a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, criada em 1989.

O chamado protagonismo infanto-juvenil entra para a agenda do movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente, bem como a proteção do trabalho do adolescente, que se torna também uma bandeira desse amplo movimento pelos direitos da criança e do adolescente.

É também por volta de 1990 que o tema da prostituição infanto-juvenil passa a fazer parte da pauta da mídia. Com a mobilização decorrente, o Congresso Nacional cria uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), em abril de 1993, destinada a apurar responsabilidades pela exploração e prostituição infanto-juvenil, tendo o tema entrado para a agenda das autoridades públicas. Um dos desdobramentos mais importantes dessa CPI foi a mobilização dos segmentos envolvidos ou interessados na temática da exploração sexual de crianças e adolescentes, o que resultou, depois da realização de encontros e conferências sobre prostituição infanto-juvenil, na região metropolitana de Salvador- BA, que o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente da Bahia (CEDECA-BA) junto com o UNICEF e a Polícia Militar da Bahia assinassem e lançassem, em articulação com mais de 40 entidades, na capital baiana, em 1995, uma campanha buscando conscientizar a população sobre a necessidade de se posicionar contra a exploração sexual. Outras campanhas, inspiradas na de Salvador, foram lançadas. Em 1995, o Governo Federal, através da Secretaria de Justiça e Cidadania do Ministério da Justiça, junto com outros órgãos governamentais e com organizações da sociedade civil, lança a Campanha de Combate à Exploração Sexual Infanto-Juvenil, nos mesmos moldes da realizada pelo CEDECA-BA.

Em agosto de 1996, realiza-se em Estocolmo, na Suécia, o Congresso Mundial contra a Exploração Sexual, que é precedido da realização, em abril de 1996, de um

Seminário sobre a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, na América, ocorrido no Brasil.

Em 1998, a Sociedade Brasileira de Pediatria lança a Campanha de Prevenção de Acidentes e Violência na Infância e Adolescência, com o objetivo de sensibilizar e treinar os profissionais da área de saúde para reconhecer, notificar e tratar os casos de maus tratos e abusos.

Em junho de 2000, o Governo Federal, as organizações não-governamentais e os organismos internacionais elaboram o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, com o objetivo de articular as ações de intervenção nas ocorrências de violência sexual contra crianças e adolescentes. O Governo Federal cria o Programa de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, que se tornou conhecido como o Programa Sentinela, e começa a implementar o Plano em parceria com os estados e municípios, em 2000.

Segundo o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a concepção de criança e adolescente como um sujeito político e da infância e adolescência como um segmento mobilizável da população foi, sem dúvida, a maior conquista do movimento em defesa dos direitos da criança e do adolescente no século XX (SANTOS, 2004, p.11-41).

4.1 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

O ECA foi criado pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e aprovado em 12 de outubro de 1990. O ECA propõe que participemos como agente transformador da sociedade, garantindo a cidadania de nossas crianças e adolescentes, através da observância do princípio da Prioridade Absoluta, inserido no Artigo 227 da Constituição Federal, que

determina o que é dever da Família, da Sociedade e do Estado. O seu artigo 4º assim prescreve:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL,1990).

Com a criação do ECA, é extinta a FUNABEM e criado o Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), na perspectiva de desmontar o antigo Sistema Nacional de Bem-Estar do Menor e substituir a política nacional de bem-estar do menor por uma nova política traçada de acordo com as diretrizes do ECA. O ECA, portanto, regula a relação do governo e da sociedade com todos os brasileiros menores de 18 anos.

Não se pode entender saúde só como ausência de doença, mas como vida resultante de adequadas condições de alimentação, habitação, saneamento, educação, renda, meio ambiente, trabalho, lazer, liberdade e acesso a serviços básicos de saúde. Saúde e doença, portanto, não podem ser consideradas condições estáticas, já que a mudança, e não a estabilidade, é predominante na vida, tanto do ponto de vista individual quanto do ponto de vista social. Em fins de 1989, o Ministério da Saúde instituiu o Programa de Saúde do Adolescente, contemplando a sexualidade e a saúde reprodutiva entre as áreas prioritárias e recomendando, nas estratégias de implementação, a participação dos adolescentes.

O Artigo 7º do ECA dispõe que “A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso em condições dignas de existência”. Já o Artigo 11º diz que “É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde” (BRASIL, 1990).

O ECA institui a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

4.2 INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À SAÚDE PSICOSSOCIAL DO ADOLESCENTE, SITUADAS EM SALVADOR

Vale ressaltar, em Salvador-BA, o funcionamento de instituições públicas de atendimento em saúde psicossocial a jovens, inclusive com demandas específicas na sua trajetória de desenvolvimento. Citaremos três dessas instituições – o Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto (CRADIS), o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), o Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD).

4.2.1 O Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto (CRADIS)

O Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto (CRADIS) nasceu da necessidade de se criar um espaço para que os jovens, sua família e a comunidade possam buscar respostas para as suas dúvidas, obtendo informações quanto à prevenção das situações de risco a que estão expostos como: gravidez precoce, DST/AIDS, drogas, dificuldade no relacionamento familiar e social, violência, maus tratos, abuso etc. Tem como objetivo garantir a política de saúde integral para o jovem do Estado da Bahia, com base na política nacional, através de ações preventivas de saúde, coordenando, supervisionando e, sobretudo, priorizando atividades docente-assistenciais. Contribui para as práticas de um protagonismo juvenil em sua plenitude, possibilitando uma melhoria da qualidade de vida do cidadão.

Este Centro está aberto a todos os jovens, de todas as classes sociais, na faixa etária de 10 a 24 anos, e também a seus familiares, profissionais das áreas de saúde, educação, ação social, trabalho, justiça, esporte, lazer e outras afins.

Desenvolve atividades de sensibilização e capacitação de profissionais e de Adolescentes Multiplicadores, nas ações de educação para a saúde, objetivando a especialização e diferenciação no atendimento à referida faixa etária (10 a 24 anos), além de promover e estimular estudos e pesquisas, implantação, acompanhamento e avaliação do Programa de Atenção à Saúde do Adolescente (PROSAD), na rede do SUS.

Ações do CRADIS

- Atendimento individual e em grupo ao adolescente e suas famílias;
- Desenvolvimento de oficinas de sensibilização e práticas educativas com ênfase na auto-estima x projeto de vida, protagonismo juvenil;
- Realização de trabalhos comunitários, buscando o perfil epidemiológico de cada comunidade e atuando na prevenção dos agravos.

Áreas Prioritárias

- Educação para a cidadania;
- Crescimento e desenvolvimento;
- Orientação sexual;
- Saúde reprodutiva;
- DST/AIDS;
- Drogas;
- Violência intra-familiar;
- Orientações artísticas e culturais;
- Relações familiares.

O Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto (CRADIS) está situado à Avenida Oceânica, nº 4.000, Praia da Paciência, no bairro do Rio Vermelho.

4.2.2 O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan (CEDECA)

O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan (CEDECA-BA) foi fundado em 1991 por 31 entidades sociais de Salvador. É uma organização não-governamental e tem como missão enfrentar todas as formas e manifestações de violência contra crianças e adolescentes, sobretudo contra a vida e a integridade física e psicológica. Contemporâneo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Centro nasceu para garantir a proteção integral, jurídico-social, da população infanto-juvenil, combatendo, principalmente, a violência contra a vida.

Através de seu Programa de Defesa e Promoção dos Direitos de Crianças e Adolescentes, desenvolve mecanismos asseguradores de proteção jurídico-social, de prevenção e de atendimento direto às crianças, adolescentes e seus familiares, em situação de violência sexual e homicídios.

O CEDECA-BA é formado por uma Assembléia de representantes de entidades sociais, da qual se extrai um Conselho de Administração composto por nove sócios, dentre os quais se elege uma diretoria de três membros, para exercer um mandato de dois anos. Para cumprir sua missão, o Centro atua com uma equipe multidisciplinar.

As ações desenvolvidas pelo CEDECA-BA, no enfrentamento aos homicídios de crianças e adolescentes, têm como objetivo quebrar o ciclo da impunidade, promovendo o acesso à justiça. Através do acesso à justiça, do suporte às famílias vitimizadas, da

socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente e da mobilização social, o CEDECA-BA acredita estar contribuindo para a construção de nova cultura de direitos.

O CEDECA-BA atua na área da violência sexual, recuperando a auto-estima de meninos e meninas, fortalecendo suas famílias, exigindo a responsabilização dos agressores e mobilizando a sociedade para o enfrentamento do problema.

O direito à vida é o mais fundamental de todos os direitos humanos. Por isso, o CEDECA-BA tem, como sua missão primeira, a quebra da impunidade nos assassinatos de crianças e adolescentes, através do oferecimento de advocacia pública criminal às famílias que tiveram seus filhos assassinados por grupos de extermínio. A constatação de que, enquanto os meninos eram assassinados nas ruas da capital baiana, as meninas eram violadas, sexualmente, motivou, em 1994, a realização da pesquisa *Meninas de Salvador*. O estudo revelou os sonhos, medos e expectativas de 74 adolescentes exploradas sexualmente.

A partir dessa pesquisa foi possível dar início a uma gama de ações que, desde então, vem desencadeando outras tantas, responsáveis pela consolidação do CEDECA-BA como uma entidade-referência no enfrentamento e prevenção ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes.

Em 1998, além do atendimento jurídico, a entidade iniciou o atendimento psicoterápico às crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, na tentativa da superação das seqüelas ocasionadas por esse tipo de violência. O Setor Psicossocial do CEDECA foi criado a partir de um convênio firmado entre o Centro e o Tribunal de Justiça do Estado da Bahia.

Todas essas ações desenvolvidas pelo CEDECA-BA legitimaram-no à Coordenação Técnica do Programa Sentinela, na Bahia, junto com o Governo do Estado, que foi formulado e implantado, no Brasil, pela Secretaria Nacional da Assistência Social/Ministério da Previdência e Assistência Social.

O trabalho de proteção e assistência jurídica vem acompanhado, portanto, de tratamento psicossocial, que, além de promover a assistência necessária para a recuperação psicológica das crianças e dos adolescentes, é também uma importante fonte de informação para os advogados aparelharem suas peças processuais na busca do sucesso da ação penal. O Centro oferece aos seus usuários serviços de psicoterapia individual, musicoterapia, grupos de apoio, além de equitação, ginecologia, pediatria e odontologia, através de convênios com profissionais liberais e clínicas de Salvador.

Entre 1999 e 2000, sugeriu, articulou e participou da elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes, como também elaborou proposta de criação do 18 de Maio, Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e de Adolescentes. Enviada ao Congresso Nacional, a proposta foi transformada em lei.

A linha de ação de Formação e Pesquisa é introduzida no CEDECA-BA de maneira a complementar o trabalho já realizado, com o objetivo primeiro de socializar a metodologia institucional de proteção especial e integral a crianças e adolescentes. Com isso, busca disseminar os conhecimentos produzidos na instituição a partir de sua prática cotidiana, além de fundamentar o trabalho desenvolvido através de pesquisas sobre a temática da infância e adolescência em situação de risco, no Brasil.

Para atingir este objetivo, o Setor de Formação e Pesquisa realiza cursos de formação para profissionais de Ciências Humanas e áreas afins, que atuam direta ou indiretamente com crianças e adolescentes em situação de risco e violência, promove seminários, conferências, *workshops*, em espaços de discussão e elaboração de políticas públicas.

O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) situa-se na Rua Conceição da Praia, nº 32, Comércio.

4.2.3 O Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD)

O Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD) tem como propósito promover ações que contemplem a educação para a saúde, o tratamento, a pesquisa e o ensino tendo em vista estabelecer um padrão de referência para a comunidade baiana, nas suas inquietações com relação às substâncias psicoativas e em atenção à dignidade humana.

São princípios básicos que norteiam suas atividades: o anonimato, a voluntariedade e a gratuidade. Foi inaugurado em 25 de julho de 1985, como uma atividade permanente de extensão do Departamento de Anatomia Patológica e Medicina Legal da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Atualmente, conta com o apoio do Governo da Bahia, através das suas Secretarias de Estado (Saúde, Justiça e Direitos Humanos, Educação, Trabalho e Ação Social, Planejamento e Tecnologia), da Prefeitura Municipal de Salvador, da Câmara de Vereadores da Cidade de Salvador, do SESI/BA e da Associação Baiana de Apoio ao Estudo e Pesquisa do Abuso de Drogas (ABAPEQ).

O CETAD atua através de uma estrutura de Divisões e Programas, a seguir detalhados em algumas das suas especificidades.

Divisões

Divisão de Clínica

- Aprimorar o acolhimento dos pacientes que procuram o Centro, estabelecendo estratégias para o atendimento;
- Assegurar a efetivação do projeto terapêutico pertinente ao atendimento dos pacientes;
- Fortalecer as possibilidades de ampliação de atividades terapêuticas grupais, a fim de ampliar o atendimento sem perder a qualidade.

Divisão de Estudos e Pesquisas

- Apoiar projetos de pesquisa na área das substâncias psicoativas, formulados pelos técnicos do Centro e pesquisadores associados, bem como sua divulgação;
- Colaborar na implantação sistemática de avaliação permanente da qualidade de serviços de atenção a usuários de substâncias psicoativas, pertencentes à rede pública, incluindo a manutenção de um banco de dados interinstitucional;
- Estabelecer parcerias com outras instituições de pesquisa e intervenção na área de álcool e outras drogas, tendo em vista o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Divisão de Ensino

- Aperfeiçoar a gestão e organização dos programas de estágio;
- Assegurar o pleno êxito dos cursos de especialização;
- Formar pesquisadores especializados na problemática das substâncias psicoativas;
- Estabelecer parcerias técnicas para seus projetos, visando assegurar a sustentabilidade da Divisão.

Divisão de Educação para a Saúde

- Associar-se a escolas e empresas interessadas em implantar/implementar programas de educação para a saúde relacionados com as substâncias psicoativas;
- Fortalecer o suporte da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia (SESAB) para ampliar as ações de educação para a saúde na capital e interior do Estado;
- Desenvolver capacitações geradas pelos atendimentos e solicitações;
- Prestar consultoria às entidades que buscam suporte para intervenções educativas e preventivas.

Programas Especiais

Programa Consultório de Rua

- Articular, fortalecer e expandir os vínculos com a rede de serviços sociais e de saúde, atuando nos espaços urbanos não institucionais;
- Manter e fortalecer o espaço de discussão intra e interinstitucional sobre o tema Drogas, Violência e Exclusão.

Programa de Interiorização e Expansão de Ações sobre Álcool e outras Drogas (PROINTER)

- Expandir as ações de prevenção e tratamento para o interior do Estado da Bahia;
- Implementar centros de atendimentos para usuários de drogas no território baiano, em parceria com Prefeituras e Organizações não Governamentais;
- Capacitar equipes que fazem parte desse processo.

Programa de Assistência ao Tabagista (PROAT)

- Assegurar o atendimento a dependentes de tabaco;
- Expandir o número de atendimentos;
- Estabelecer parcerias com empresas públicas e privadas para intervir no uso do tabaco.

Grupo de Atenção e Investigação da Adolescência (GAIA)

- Reforçar e estabelecer parcerias com instituições que demandam apoio técnico e suporte para intervenções voltadas para as questões relativas à adolescência;
- Definir competências com instituições parceiras, estabelecendo responsabilidades para garantir a efetividade da atenção aos adolescentes usuários de drogas, em situação de risco social.

Breve histórico do GAIA

O Grupo de Atenção e Investigação da Adolescência (GAIA) surgiu como resposta à significativa demanda de adolescentes que buscavam atendimento no Centro e à constatada especificidade de tal população, no que diz respeito às formas de encaminhamento, no estabelecimento do vínculo institucional, na formulação da demanda de tratamento e, finalmente, no nível de aderência tanto à instituição quanto ao acompanhamento psicoterápico proposto.

O aumento da demanda e a necessidade de novos dispositivos, que concorressem com a criação de um espaço diferenciado de circulação de significantes a partir do tema “consumo de drogas e adolescência”, colocaram o grupo na posição de também buscar, teoricamente, elementos que respondessem ao fenômeno da adolescência e suas possibilidades de abordagem.

Dentro desta perspectiva, o GAIA tem como finalidade:

- Estabelecer um espaço de estudo e reflexão permanente sobre o binômio Adolescência e Drogas, entre os técnicos da instituição engajados na abordagem dessa questão;
- Fomentar a produção de um saber a partir da experiência clínica com adolescentes usuários de drogas e em consonância com os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho institucional;
- Propor estratégias de atendimento clínico dirigidas aos adolescentes que buscam atendimento no Centro;
- Atender às demandas endereçadas ao Centro, oriundas da comunidade, referentes ao tema Adolescência x Drogas.

As atividades do GAIA têm funcionado através de encontros mensais, onde são convocadas instituições governamentais e não governamentais, que trabalham com crianças e adolescentes e pessoas interessadas no tema, para uma interlocução com técnicos que aí atuam, além de convidados de diversas áreas do conhecimento. Esses encontros têm visado não só a discutir aspectos relativos ao binômio Adolescência x Drogas, mas, também, a estreitar relações entre as instituições participantes entre si, e com o Centro, buscando constituir uma rede de intercâmbio e encaminhamentos.

O GAIA vem realizando nos últimos anos o Fórum Interinstitucional sobre Adolescência e Drogas, propondo temas a serem discutidos com jovens, seus familiares e pessoas interessadas nas questões relativas à adolescência e às substâncias psicoativas. O Fórum constitui-se numa estratégia institucional de interlocução onde o saber, trazido pelos convidados, deve ser tomado por cada ouvinte a partir das suas próprias experiências. Nessa perspectiva, o Fórum tem um caráter informativo ao tempo em que busca implicar os seus participantes num espaço de debate e circulação da palavra.

O CETAD vem oferecendo aos seus pacientes espaços de atendimento individual e em grupo, além de oficinas de expressão e criação, tais como: Grafite, Fotografia, Artes Visuais e Performance Teatral.

Desde o ano de 1992, o CETAD transferiu-se para instalações próprias, à Rua Pedro Lessa, 123, no bairro do Canela.

4.3 A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): A SAÚDE NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS

À escola acrescenta-se um grande desafio: refletir, descobrir e desenvolver com os alunos soluções comprometidas com a promoção e proteção da saúde individual e coletiva,

projetando seus conhecimentos na família e na comunidade, através da produção de mensagens educativas em saúde, resultantes da difusão dos estudos e trabalhos realizados. Em 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC lança os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, 5ª à 8ª séries – Temas Transversais, onde a Educação para a Saúde, um desses temas, deverá cumprir seus objetivos ao promover a consciência dos alunos para o direito à saúde. Vários itens nos chamam a atenção, como capacidades que se esperam ser desenvolvidas pelos alunos: valorização de ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, compreendida como direito de cidadania; compreensão da saúde nos aspectos biopsíquicos e sociais do ser humano, portanto, que a saúde é produzida com o meio físico, econômico e sócio-cultural, sendo possível a identificação de fatores de risco à saúde pessoal e coletiva, presentes no meio em que se vive; utilização, com responsabilidade, de conhecimentos e formas de intervenção sobre estes fatores desfavoráveis, conhecendo os recursos da comunidade voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde, em especial, os Serviços de Saúde.

A concepção de saúde para indivíduos e coletividades depende dos momentos e dos valores e práticas relacionados à situação, sendo limitado não só colocar a saúde apenas sob a responsabilidade da herança genética do indivíduo quanto ser determinada apenas pela realidade social. A condição de saúde está relacionada com fatores biológicos, tais como sexo, idade, características genéticas, com o meio físico, que inclui características geográficas, de habitação, qualidade da água de consumo etc, bem como o meio sócio-econômico e cultural, que inclui fatores vinculados aos níveis de ocupação, renda, acesso à educação formal, ao lazer, às relações interpessoais, aos serviços voltados para a promoção e recuperação da saúde e à natureza da atenção por eles prestada. A saúde envolve, portanto, a consideração de uma diversidade tão grande de fatores, desde a qualidade da água que se consome, incluindo aspectos relacionados às ações e omissões de indivíduos e grupos e do poder público, através

da qualidade dos serviços que oferecem. Essa gama de fatores relacionados com a saúde/doença, isto é, seus múltiplos determinantes, é que vão nos possibilitar a sua concepção como um processo da existência do homem, uma expressão do seu potencial biopsíquico e social frente à sua inserção no mundo, com seus pensamentos, desafios e transformações.

No Brasil, a Constituição de 1988 legitimou a concepção de saúde como direito de todos e dever do Estado, explicitando o dever do poder público em prover pleno gozo desse direito. Prevê a mudança progressiva dos serviços, de um modelo assistencial para o desenvolvimento de ações de promoção, ao lado das de recuperação da saúde. A Constituição de 1988 prevê, portanto, a criação do SUS, que deve abranger uma rede de serviços de saúde de caráter público. Esses serviços devem também ampliar a capacidade de auto cuidado das pessoas e da sociedade em geral como estratégia para a conquista da cidadania, planejamento e implementação de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde.

A educação para a saúde envolve questões sobre a saúde que poderão ser tratadas, tanto no interior da escola, quanto fora da escola – na comunidade ou em quaisquer outros agrupamentos sociais organizados. Favorece o processo de conscientização quanto ao direito à saúde, quanto aos fatores que interferem no processo saúde/doença, instrumentalizando para a intervenção individual e coletiva sobre esses fatores.

Já há algum tempo – mais de um século – que conteúdos relativos à saúde/doença foram sendo incorporados ao currículo escolar brasileiro, através de disciplinas como Higiene, Puericultura, Ciências Naturais, Biologia, que apresentam conhecimentos relacionados a como os indivíduos promovem saúde ou adoecem. Entretanto, em suas práticas pedagógicas, a escola mostra, quase sempre, uma visão reducionista de saúde, enfatizando os aspectos biológicos, não estimulando a discussão de questões voltadas para as condições e características de vida de certas pessoas que adoecem, devido a determinados processos

biológicos mas que apresentam uma série de circunstâncias desfavoráveis em seu cotidiano de vida.

Numa tentativa de produzir avanços no tratamento das questões saúde/doença, no currículo escolar, a Lei 5692/71 introduz os “Programas de Saúde” com o objetivo de “levar a criança e o adolescente ao desenvolvimento de hábitos saudáveis quanto à higiene pessoal, alimentação, práticas desportivas, ao trabalho e ao lazer”, através da realização de atividades e não só do repasse de informações/conteúdos.

Em 1977, o então Conselho Federal de Educação reafirma a posição de que os Programas de Saúde devem ser trabalhados por meio de uma correlação dos diversos componentes curriculares, especialmente Ciências, Estudos Sociais e Educação Física. Nos anos 80 do século XX, quando diversos estados desencadeiam processos de reformulação curricular, verifica-se, com relação à incorporação dos temas de saúde nos currículos das escolas, que, na prática, poucos foram os avanços conseguidos, no sentido de romper com a tendência de restringir a abordagem da saúde aos aspectos informativos/disciplinares e quase exclusivamente biológicos. É em Ciências Naturais que a temática continua sendo mais abordada, mas nem sempre favorecendo ao aluno a construção de idéias que lhe permitam a compreensão de que as condições de vida relativas à instalação de doenças podem ser modificadas, ou mesmo facilitando o desenvolvimento de atitudes necessárias à promoção da saúde. O maior acesso à educação deve contribuir, de fato, para o desenvolvimento de melhores níveis de saúde, embora a educação não possa nem deva substituir mudanças estruturais na sociedade necessárias à garantia da qualidade de vida e saúde.

A questão da educação para a saúde esbarra, muitas vezes, em uma velha polêmica: se é responsabilidade da escola também trabalhar com a educação para a saúde. Sabe-se, porém, que, querendo ou não assumir esta missão, a escola está sempre propiciando aos alunos situações em que os mesmos valorizam conhecimentos, ações, comportamentos,

saudáveis ou não. Logo, se a escola inclui nas várias áreas do currículo diferentes conteúdos relacionados ao fenômeno saúde/doença, lidando com eles de forma articulada às diversas situações da vida, oferecendo aos alunos referências que têm a ver com o que é saudável, no convívio, nas salas de aula, nos banheiros, nos espaços de recreio etc, ela, a escola, está aproximando suas crianças e jovens de uma tarefa de cidadania, isto é, da discussão e da prática de ações e atitudes de cuidado em saúde, individual e coletiva.

A escola recebe crianças e adolescentes que já trazem consigo valores e práticas de cuidado em saúde, desenvolvidos no âmbito familiar e com outros grupos de relação mais direta. Mas, pelo seu trabalho sistemático e contínuo, junto à infância e à adolescência, passa a assumir um papel de destaque, na construção da conduta destes sujeitos, inclusive com responsabilidade pela educação para a saúde, considerando que estas condutas estarão fortemente associadas a valores que os profissionais e toda a comunidade escolar transmitem aos alunos durante o convívio escolar.

É claro que isto não significa responsabilizar a escola pela produção de modelos de conduta acabados, prontos. Na educação para a saúde, pensa-se mais produtora o desenvolvimento progressivo da capacidade de identificar problemas e buscar soluções criativas.

A assimilação de normas de condutas e o desenvolvimento de práticas escolares encontram nas crianças muito mais eco. No que se refere ao sujeito adolescente, considerada a ênfase de seu papel psicossocial, a vivência entre os pares ganha uma especial dimensão. Uma intensa padronização de comportamentos simboliza a “pertinência” ao grupo, com normas de convivência, costumes e valores compartilhados, contraditoriamente à ampliação de seu grau de autonomia e diferenciação em relação à família. Uma significativa ampliação da liberdade favorece a diminuição, na adolescência, do controle e proteção exercidos pelos adultos, durante a infância. Ao mesmo tempo, curiosidade, pressão de iguais, busca de novas

experiências expõem os adolescentes a diferentes comportamentos, muitos deles de risco. Cada vez mais, portanto, a educação revela-se para favorecer a aquisição de comportamentos de valorização da vida. É um momento também de estabelecimento de acordos e limites, ao lado do desenvolvimento da liberdade, necessários ao desenvolvimento psicossocial. A escola tem também uma responsabilidade na definição de normas próprias do ambiente escolar, devendo fazê-la com a participação dos alunos.

4.4 A COMUNIDADE DO ALTO DAS POMBAS: RECURSOS COMUNITÁRIOS E INFRA-ESTRUTURA DE CUIDADO E PROTEÇÃO AO ADOLESCENTE

O subgrupo estudado, da localidade popular de Salvador, é composto por adolescentes residentes na comunidade do Alto das Pombas. Esta comunidade situa-se, geograficamente, ao centro da cidade, no bairro da Federação, que é delimitado pela localidade de São Lázaro e pelo Calabar. O Alto das Pombas está cercado por bairros considerados nobres de Salvador, como Barra, Graça, Ondina, deixando em evidência as desigualdades sócio-econômicas existentes entre as localidades.

O Alto das Pombas tem sua origem estreitamente ligada à história do cemitério do Campo Santo, que foi construído pela Santa Casa de Misericórdia, na localidade da Fazenda São Gonçalo, situada no bairro da Federação.

Os mais antigos moradores contam que a ocupação do bairro teve início há mais de setenta anos, quando começaram a surgir as primeiras habitações, construídas, inicialmente, por funcionários do cemitério do Campo Santo. Àquela época, a localidade ainda era chamada de São Gonçalo.

Com a vinda de um grupo de freiras missionárias que tinham como objetivo catequizar a comunidade, foi colocado um cruzeiro, símbolo maior do cristianismo e da

presença missionária, num dos pontos mais elevados da fazenda. Nele pousavam pombas, que deram origem ao novo nome da localidade – Alto das Pombas –, também chamada de Rua Teixeira Mendes.

Encontram-se no Alto das Pombas duas escolas públicas, que atendem em torno de 280 alunos e três escolas particulares, com cerca de 190 alunos, todas de primeiro grau. Havia, ainda, uma escola comunitária, para alfabetização, com aproximadamente 25 alunos, que funcionou até o ano de 2002. A comunidade dispõe, ainda, de uma lavanderia comunitária, utilizada por algumas mulheres da localidade, que trabalham com lavagem de roupas para obtenção de renda; duas igrejas, sendo uma Católica e outra da Assembléia de Deus; uma associação de bairro – a “Sociedade Cultural, Recreativa, Beneficente e Esportiva São Salvador”; uma sede, onde o Grupo de Mulheres realiza reuniões e atividades produtivas, de corte e costura, como o fabrico de lençóis; uma creche; além de diversos pontos comerciais, como padarias, oficinas mecânicas, salões de beleza, mercearias, mercados, entre outros; e uma Unidade de Saúde da Família, que veio substituir o Posto de Saúde Nossa Senhora de Fátima.

A população atual está estimada em 20 mil habitantes, estando aí incluído um grande número de jovens. A comunidade vem desenvolvendo atividades educativas para a construção da cidadania, sendo destacadas as ações de atenção aos adolescentes e para o auto-desenvolvimento do grupamento de mulheres. Com características de bairro popular, o Alto das Pombas enfrenta diversos problemas, tais como saneamento básico, saúde e educação precárias, transporte urbano, ausência de áreas e equipamentos de lazer, bem como a violência e o tráfico de drogas.

Vale ressaltar, aqui, a criação da Unidade de Saúde da Família, que atua como um recurso público de cuidado à saúde da comunidade. A implantação dessas Unidades insere-se

na estratégia do Ministério da Saúde, com finalidade de reorganizar a atenção básica baseada no Modelo de Vigilância à Saúde, implantado, desde 1994, com foco de atuação na família.

As equipes de Saúde da Família são compostas por médico, enfermeiro, auxiliares de enfermagem, cirurgião-dentista, auxiliar de consultório dentário e agentes comunitários de saúde (5 a 7 agentes).

Atividades realizadas pela equipe:

- cadastramento das famílias;
- acompanhamento mensal das famílias pelos agentes comunitários;
- consultas médicas, de enfermagem, odontológicas;
- procedimentos, como nebulização, aferição de PA (pressão arterial), imunização, curativo, teste do pezinho, pré-natal, coleta para preventivo, planejamento familiar;
- visitas domiciliares baseadas em critérios;
- atividades educativas (palestras) com grupos.

A Unidade de Saúde da Família do Alto das Pombas situa-se à Rua Teixeira Mendes, s/nº – Alto das Pombas. Foi implantada em 2004 e é composta por quatro equipes de saúde da família que atendem a 100% da comunidade do Alto das Pombas e Binóculo, comunidade vizinha. Não possui grupos pré-formados de usuários jovens, entretanto, realiza atividades pontuais nas escolas com a população de alunos adolescentes.

Considerando que o adolescente nem sempre tem a real percepção do que lhe está ocorrendo, ou mesmo das conseqüências efetivas e tardias de seus atos, o profissional precisa desenvolver habilidades específicas para lidar com as preocupações da fase adolescente e ajudá-lo a seguir as recomendações para uma atenção integral à saúde, que o incentive à valorização da vida.

5 O TRABALHO DE CAMPO E SEUS CONTORNOS

Esta pesquisa baseia-se numa perspectiva fenomenológica, pois trata da experiência de sujeitos que estão vivendo esta fase da vida – a adolescência/juventude, em suas relações de família, escola, comunidade. É de nosso interesse o que eles dizem sobre juventude saudável a partir do que vivenciam em suas trajetórias de vida. Espera-se que eles desvelem sua experiência, através da linguagem, nos introduzam em suas vidas e nos coloquem como conhecedores das suas experiências. A nossa postura é de “recolher informações para compreendê-las, mais do que a de um analisador, à cata de explicações”, concordando com o que ressalta Dutra (2002), ao referir-se a Schmidt (1990): que essa forma de pesquisar caracteriza a perspectiva fenomenológica – compreender mais do que explicar, embora se faça um esforço para descobrir alguma ordem inerente aos fenômenos estudados, neste caso, alguns nexos possíveis em torno do fenômeno da juventude, numa tentativa de organização coerente das experiências pessoais significativas dos jovens investigados.

Amatuzzi (1994), em artigo intitulado *A investigação do humano: um debate*, distingue três tipos de paradigmas correspondentes aos tipos de pesquisa: paradigma empírico-analítico, quando se trata das ciências naturais, ou, se se tratar do humano, são pesquisas estatísticas ou de análise de comportamento; paradigma hermenêutico-fenomenológico para as ciências humanas, sendo pesquisa de tendência empírica ou de tendência dialética. E o paradigma dialético para as ciências dialeticamente inspiradas, sendo do tipo de pesquisa participante ou pesquisa-ação. Segundo este autor, “há vários caminhos para a investigação do humano”: a poesia, a literatura, o teatro, o lazer, o esporte, a luta política, a psicoterapia. “O tipo de relação pressuposto pela atitude de investigação das ciências humanas é o de uma relação sujeito-sujeito, pois o objeto aqui é um outro sujeito”. A objetividade dos resultados da investigação “nasce de um entendimento entre os sujeitos; é

uma objetividade que brota de uma intersubjetividade”. “O mundo das ciências humanas não é o mundo em si, mas o mundo tal como experienciado pelo homem e, portanto, carregado de significados. Em vez de fatos, temos fenômenos”. As pesquisas em ciências humanas foram chamadas de hermenêuticas, pois lidam com significados de experiências e fazem interpretações. Foram também chamadas de fenomenológicas, porque buscam o significado dos fenômenos para os humanos com eles envolvidos (AMATUZZI, 1994, p. 73-75).

Existem dois tipos diversos de interpretação da realidade – o nomotético e o idiográfico. O primeiro, característico da ciência natural, refere-se a um interesse na procura de leis gerais, ao passo que o segundo, mais característico da história, preocupa-se em entender o caso concreto e singular. O ideal do conhecimento objetivo requer ambos os métodos, pois qualquer destes fornece apenas uma imagem parcial da realidade. A mesma realidade, entretanto, pode ser apresentada, quer como história, quer como ciência natural. Nessa perspectiva, acentua-se a importância da “compreensão interpretativa” como uma forma distintiva do conhecimento nas ciências sócio-históricas. O contraste entre as ciências naturais e as sociais ocorre em razão de que, nas ciências sociais, os seres humanos são tanto o sujeito quanto o objeto da investigação, o que significa que o conhecimento da sociedade é uma forma de autoconhecimento.

Na fenomenologia, a compreensão passa a ser definida como um mundo de conhecimento predominantemente interpretativo, em oposição ao modo explicativo da ciência. No círculo hermenêutico, há um constante movimento entre as partes e o todo, não havendo um começo absoluto nem um ponto final. Parte-se do princípio de que não há sentido sem interpretação, não há sentido em si, daí a natural incompletude da linguagem (MACEDO, 2000).

Galeffi (2001) enfatiza a idéia da Fenomenologia de Husserl de que o conhecimento é uma vivência psíquica, é conhecimento do sujeito que conhece, que tem,

diante de si, os objetos conhecidos. O conhecimento é, pois, conhecimento humano, ligado às formas intelectuais humanas, incapazes de atingir a natureza das próprias coisas, as coisas em si. Os casos são tornados casos reais, mas, nunca, casos em si mesmos. Postula uma ciência humana fundada em seu próprio absoluto, a partir das suas próprias condições, limites e possibilidades. Assim, a atitude fenomenológica é aquela de abertura para o que é e vale, independentemente da existência ou não de algo, como a realidade objetiva, e sem pretender julgar a validade e legitimidade de tais transcendências.

5.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Nesta seção, expõe-se, de forma mais detalhada, a seleção dos sujeitos da pesquisa e seu contexto geral, os materiais empregados para o estudo, bem como o modo pelo qual foram conduzidas suas aplicações.

5.1.1 Os sujeitos investigados

Para atender ao propósito do presente estudo, foi composta uma amostra de 20 jovens da localidade popular, já citada, que se dispuseram a participar da pesquisa. Estes se constituíram de uma amostra de conveniência, já que previamente atendiam aos critérios pré-determinados de serem jovens de ambos os sexos, parte deles participante de projetos/atividades sociais em andamento na comunidade a que se vinculam, com idades que variavam de 11 a 24 anos, pretendendo-se, assim, reduzir as diferenças de caráter sócio-demográfico que poderiam ocorrer pelo fato de se trabalhar com pessoas muito desiguais. Ressalte-se que, no primeiro encontro marcado com lideranças comunitárias reunidas com

alguns jovens participantes de projetos/atividades comunitários, colocamos nossas intenções de pesquisa e obtivemos o consentimento dos presentes. Uma jovem assim se pronunciou quanto à sua participação nesta pesquisa: “Achei legal essa iniciativa de entrar em nosso conhecimento, no nosso cotidiano, raramente nós falamos nisso, então, foi legal [...]”. Num segundo encontro, havia mais jovens indicados pelos presentes no primeiro encontro, ficando, então, estabelecido o grupo de participantes. Para efeito de comparação, juntou-se aos sujeitos desta pesquisa um grupo de jovens universitários, além de dois adultos jovens da mesma comunidade citada, incluídos na pesquisa pela sua história mais duradoura de participação na comunidade, sendo a amostra, portanto, constituída de dois subgrupos sociais diversificados, em cujas representações sociais – objeto deste estudo – pretende-se observar e discutir o impacto das características diferenciadoras nesses grupos, isto é:

- a) Vinte e dois jovens pertencentes a uma comunidade socialmente subprivilegiada, situada em Salvador, participantes, em parte, de projetos/atividades sociais comunitários;
- b) Vinte e cinco jovens, também residentes em Salvador, componentes de uma turma de estudantes universitários.

5.1.2 A coleta de dados: instrumentos e procedimentos

Para a coleta de dados foram utilizados:

- a) Questionário, com questões objetivas, predominantemente, para identificação dos sujeitos, nos aspectos referentes a tempo de moradia na comunidade, local de nascimento, idade, sexo, cor, religião, filhos, com quem mora, trabalho, grau de escolaridade, vinculação escolar atual.

- b) Roteiro de entrevista semi-estruturado, que foi composto de questões, em sua maioria, abertas, com o intuito de favorecer e estimular, nos sujeitos entrevistados, o relato verbal/escrito de suas falas, em que se buscou investigar alguns aspectos de sua vivência, nessa “virada” da adolescência para o *status* adulto e suas perspectivas de futuro.
- c) Levantaram-se, ainda, através de estratégias de narrativas, aspectos mais detalhados relacionados à trajetória de vida de dois adultos jovens do mesmo bairro popular estudado, que têm uma inserção mais duradoura em projetos/atividades sócio-comunitários.

Esses instrumentos foram, ainda, complementados com uma questão de evocação ou associação livre sobre juventude saudável, o que, segundo Oliveira (2005), chamando a atenção para o que diz Abric (1998), apesar de ser baseada também numa produção verbal, possibilita abrandar as dificuldades e os limites das expressões discursivas, ao trazer à lembrança, de forma mais rápida e objetiva, algo que se encontra presente na mesma. Pediu-se aos sujeitos que citassem as cinco primeiras palavras ou expressões que lhes viessem à imaginação, a partir do termo indutor “juventude saudável”, buscando-se com isso conhecer a percepção dessa realidade, tal como partilhada espontaneamente pelos membros dos grupos estudados. O foco da investigação mantém coerência com a perspectiva de olhar mais em termos de potencial – fatores possibilitadores ou de promoção e proteção de saúde – do que fatores de risco ou constritores, ao longo do processo de desenvolvimento desses jovens, o que pode encorajar o estudo de estratégias de intervenção nessa perspectiva. Serão conduzidas análises, priorizando a vertente qualitativa do conteúdo das informações fornecidas pelos jovens da pesquisa. Vale ressaltar, entretanto, que o reconhecimento da natureza complexa da investigação pretendida implica que esta pesquisa deverá adotar abordagens de análise diversificadas. Pretende-se proceder a uma análise de dados que possibilite um mapeamento

mais geral de alguns aspectos demográficos e sócio-educacionais dos sujeitos da pesquisa, como também estratégias que possibilitem a captação de aspectos mais específicos do desenvolvimento, particularmente, no caso dos dois adultos jovens selecionados, seu sistema relacional, nas situações de família, escola, trabalho e participação em projetos sócio-comunitários.

Especificamente, para aferir a representação social dos jovens estudados sobre o que é juventude saudável, utilizou-se a teoria do núcleo central das representações sociais. Segundo Abric (2001), toda representação social organiza-se em torno de um núcleo central, que é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. Uma estratégia para aferir o núcleo central é a verificação da frequência e da ordem de evocação em que são ditas as palavras que vêm à mente, quando os sujeitos são solicitados a dizer o que pensam diante de uma palavra ou expressão indutora. No presente estudo, essa técnica consistiu em cada entrevistado, por meio da associação livre, escrever cinco palavras que lhe viessem à mente para expressar o que é juventude saudável.

Durante a análise dos dados, procedeu-se à categorização dos termos coletados em torno de eixos temáticos que expressavam semelhanças de sentido e conteúdo. Os eixos mais frequentes e que foram citados nos três primeiros lugares das falas ocuparam o núcleo central. Esse núcleo designa para os adolescentes o conceito essencial e prioritário de adolescência/juventude saudável.

Foram também estabelecidos, além do núcleo central, três núcleos periféricos, que foram constituídos, de certa forma, com base no estudo de Assis e colaboradores (2003):

- a) núcleo periférico 1 – formado pelos eixos temáticos mais frequentes, e priorizados nos últimos lugares de evocação;
- b) núcleo periférico 2 – composto das palavras que, embora pouco citadas, aparecem no primeiro lugar;

- c) núcleo periférico 3 – constituído dos eixos temáticos menos evocados e citados no último lugar da fala.

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, serão apresentados os dados relativos aos aspectos que identificam os subgrupos em termos de suas características pessoais, educacionais e profissionais, conforme expostos nas cinco tabelas desta primeira subseção. As subseções posteriores compreendem outras categorias de dados, ou seja, aqueles relativos às respostas associadas à juventude saudável referidas pelos subgrupos estudados e seus desdobramentos, incluindo seus projetos de vida e o destaque na trajetória de dois casos estudados. Esses dados estão sendo mostrados, ao longo das subseções, na forma de quadros e figuras. Uma análise qualitativa dos dados pareceu-nos mais adequada para o tamanho das amostras pesquisadas bem como para o tipo de informações coletadas.

5.2.1 Alguns aspectos sócio-demográficos dos subgrupos investigados

Tabela 1: Variáveis pessoais do subgrupo de jovens da localidade popular

VARIÁVEIS PESSOAIS			
SEXO (n=20)	%	RELIGIÃO (n=20)	%
Homens	30	Não	15
Mulheres	70	Sim	85
IDADE (n=20)	%	TIPO DE RELIGIÃO (n=17)	%
11 a 15 anos	55	Católica	71
16 a 20 anos	25	Assembléia de Deus	11,6
21 a 24 anos	20	Evangélica	11,6
COR (n=19)	%	Universal	5,8
Branca	5,3	FILHOS (n=20)	%
Preta	73,7	Não	100

Parda	10,5	Sim	0
Mulata	10,5	MORADIA (n=20)	%
NATURALIDADE (n=20)	%	Com os pais	50
Salvador	95	Só com a mãe	30
Jequié	5	Com outras pessoas	20
TEMPO DE MORADIA NA LOCALIDADE (n=20)	%	OUTRAS PESSOAS (n=4)	%
De 1 a 5 anos	25	Avó	25
De 6 a 10 anos	20	Mãe e irmãos	25
De 11 a 15 anos	55	Tios	25
		Tia e mãe	25

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Os dados pessoais do primeiro subgrupo de entrevistados estão apresentados na Tabela 1. Este se constituiu de 20 jovens, em sua maioria do sexo feminino (em número de 14), sendo 6 do sexo masculino, equivalentes aos percentuais de 70% de mulheres e 30% de homens. Suas idades variam de 11 a 24 anos, estando a maioria (55%) situada na faixa etária de 11 a 15 anos. O menor percentual (20%) recai na faixa etária de 21 a 24 anos, equivalente a quatro casos.

Quase todos os entrevistados se dizem pretos, mulatos ou pardos. Apenas um desses jovens menciona ser de cor branca e um sujeito não faz referência à sua própria cor. O local de nascimento de quase todos é Salvador, havendo apenas um caso que se diz nascido numa cidade do interior da Bahia. A grande maioria diz morar no bairro atual, há mais de 6 anos.

Todos os jovens coabitam com seus familiares de origem: 50% com os pais e os demais, ou só com a mãe, ou com a mãe e irmãos, ou com tios, ou com a avó. Nenhum dos entrevistados, portanto, já constituiu nova família, nem tem filhos.

Grande parte desses jovens (em número de 17) diz ter religião, que varia do Catolicismo (a maioria, que equivale ao percentual de 71%) à religião Evangélica, à Assembléia de Deus e Universal. Três casos, que equivalem a um percentual de 15%, dizem não ter religião.

Tabela 2: Variáveis educacionais do subgrupo de jovens da localidade popular

VARIÁVEIS EDUCACIONAIS			
ESTUDA ATUALMENTE (n=20)	%	TIPO DE ESCOLA (n=19)	%
Não	10	Pública Municipal	5,3
Sim	90	Pública Estadual	94,7
GRAU DE ESCOLARIDADE (n=20)	%	RAZÕES PARA ESTUDAR (n=17)	%
1º Grau: 1ª à 4ª série – incompleto	5	Acredita que seja importante para sua vida	88,4
1º Grau: 1ª à 4ª série – completo	0	Interesse próprio e vontade de estudar	5,8
1º Grau: 5ª à 8ª série – incompleto	55	Porque quer ser alguém na vida	5,8
1º Grau: 5ª à 8ª série – completo	0	RAZÕES PARA NÃO ESTUDAR (n=2)	%
2º Grau incompleto	25	Porque já concluiu o segundo grau	50
2º Grau completo	10	Porque ainda está se estabelecendo financeiramente	50
Supletivo completo	5		

Fonte: Pesquisa de campo da autora

A Tabela 2 apresenta informações sobre as características educacionais da amostra, que reside na localidade popular. Pode-se notar que a grande maioria dos jovens investigados está freqüentando uma escola, atualmente – todos estes estão matriculados em escola pública, cursando, a maior parte, o primeiro grau, entre a 5ª e a 8ª série, havendo alguns casos (em torno de 5 jovens) de estarem cursando o 2º grau. A maioria desses jovens – 88,4% dos entrevistados – atribui a importância dos estudos em sua vida como o principal motivo que os leva a estudarem. Os dois casos que declaram não estarem, no momento, estudando apresentam como razões para tal já terem concluído o 2º grau, embora não tenham conseguido ingressar no 3º grau ou ensino superior. Um dos casos menciona estar em busca de algum tipo de atividade profissional, tentando estabelecer-se financeiramente.

Observe-se que, no que se refere ao grau de escolaridade, foram mantidas as denominações utilizadas nos instrumentos de coleta de dados, ou seja, 1º e 2º graus (equivalentes, respectivamente, à educação fundamental e média), dado o fato de serem denominações com as quais os respondentes estavam mais familiarizados.

Tabela 3: Variáveis profissionais do subgrupo de jovens da localidade popular

VARIÁVEIS PROFISSIONAIS			
TRABALHA ATUALMENTE (n=20)	%	ATIVIDADE QUE REALIZA (n=4)	%
Não	80	Agente Comunitário de Saúde	25
Sim	20	Cooperativa	25
RAZÕES PARA TRABALHAR (n=4)	%	Projeto da Comunidade	25
É positivo para o desenvolvimento psicossocial	50	Mercadinho	25
Evita o envolvimento com problemas de rua	25	RAZÕES PARA NÃO TRABALHAR (n=16)	%
É fundamental para o orçamento da família	25	Prejudica a escolarização	50
		Dificuldade em encontrar trabalho	31
		Não tem idade para trabalhar	19

Fonte: Pesquisa de campo da autora

A Tabela 3 apresenta informações referentes às variáveis profissionais do subgrupo de jovens investigados. A maioria dos jovens desse subgrupo (cerca de 16) declara não trabalhar, atualmente, o que equivale a um percentual de 80%. Metade deles apresenta como razão para tal o fato de prejudicar a escolarização. Outras razões foram mencionadas, tais como: a dificuldade de encontrar trabalho e não ter idade suficiente para assumir uma atividade profissional, sendo esta última a justificativa para não trabalhar sobre a qual recai o menor percentual.

Os quatro informantes que dizem trabalhar atualmente, que correspondem a um percentual de 20%, apresentam como justificativas que trabalhar é positivo para o desenvolvimento psicossocial e evita o envolvimento com problemas de rua. Dizem ainda que a renda obtida pelo trabalho tem sido fundamental para contribuir com o orçamento da família. As atividades que desenvolvem referem-se ao trabalho como agente comunitário de saúde, em projeto comunitário e como empregado de mercadinho.

A Tabela 4, que se apresenta a seguir, mostra as características pessoais, educacionais e profissionais do outro subgrupo investigado nesta pesquisa – o subgrupo de jovens universitários.

Tabela 4: Variáveis pessoais, educacionais e profissionais do subgrupo de jovens universitários

VARIÁVEIS PESSOAIS, EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS			
SEXO (n=25)	%	RELIGIÃO (n=25)	%
Homens	8	Não	52
Mulheres	92	Sim	44
IDADE (n=25)	%	Não informa	4
19 a 21 anos	80	TIPO DE RELIGIÃO (n=11)	%
22 a 25 anos	20	Católica	82
NATURALIDADE (n=25)	%	Espírita	18
Salvador	76	FILHOS (n=25)	%
Interior do Estado da Bahia	20	Não	96
Outros estados	4	Sim	4
TRABALHA (n=25)	%	ESTUDA ATUALMENTE	%
Sim	16	Não	0
Não	84	Sim	100
MORADIA (n=25)	%	GRAU DE ESCOLARIDADE (n=25)	%
Com pais, irmãos e/ou irmãs	68	3º Grau incompleto	100
Com mãe e irmãos	8	TIPO DE ESCOLA	%
Só com a mãe	4	Particular	100
Com outros familiares	4	Pública	0
Outra situação (sozinho, com colegas, com companheiro)	16		

Fonte: Pesquisa de campo da autora

O segundo subgrupo estudado apresenta as seguintes características, sintetizadas na Tabela 4. Este se constituiu de 25 jovens, em sua maioria do sexo feminino (em número de 23), sendo 2 do sexo masculino. Apresentam idades que variam de 19 a 25 anos, estando a maior parte incluída na faixa etária de 19 a 21 anos. Todos os entrevistados se dizem brancos. A maioria constitui-se de nascidos em Salvador (76%) ou no interior do Estado (20%), havendo apenas um caso de nascido em outro estado (4%). A maioria destes jovens coabita com seus familiares (84%), havendo três casos de dividirem moradia com outras pessoas (colegas e com companheiro) e um caso que refere morar sozinho. Dos sujeitos investigados, 44% dizem ter religião, que varia do Catolicismo ao Espiritismo, e 52% declaram não ter religião. Apenas um dos sujeitos não apresentou informações sobre o assunto. Todos os

entrevistados estão cursando uma faculdade particular, tendo, portanto, como grau de escolaridade o 3º grau incompleto. A maioria desses jovens diz não estar trabalhando, no momento, havendo apenas 16% que trabalham, equivalendo a quatro casos.

Tabela 5: Variáveis pessoais, educacionais e profissionais dos dois adultos jovens da localidade popular, estudados à parte

VARIÁVEIS PESSOAIS, EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS	ADULTO JOVEM Z.	ADULTO JOVEM V.
SEXO	masculino	Feminino
IDADE	27 anos	32 anos
COR	preta	Preta
NATURALIDADE	Salvador-BA	Salvador-BA
TEMPO DE MORADIA NA COMUNIDADE	18 anos	32 anos
RELIGIÃO	católica	Católica
ESCOLARIDADE PRÓPRIA	2º grau completo	2º grau completo
ESCOLARIDADE DA MÃE	1º grau incompleto	1º grau incompleto
ESCOLARIDADE DO PAI	1º grau incompleto	1º grau incompleto
MORADIA	mora só com a mãe	com o marido e dois filhos
ESTUDA ATUALMENTE	não	Não
MOTIVO PELO QUAL NÃO ESTUDA	dedicação a estudos não-formais e trabalho	falta de tempo
TRABALHA	sim	Sim
ATIVIDADE QUE REALIZA	trabalha como educador no Programa Agente Jovem da Prefeitura de Salvador	trabalha como agente comunitária de saúde (Prefeitura Municipal de Salvador)
RENDA FAMILIAR	mais de 03 salários mínimos	mais de 03 salários mínimos
COMO VÊ SEU TRABALHO	contribuidor para a transformação social	fundamental para a renda familiar

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Conforme se observa na Tabela 5, os dois adultos jovens selecionados para estudo – um homem e uma mulher – são de cor preta, têm religião católica, e moram na comunidade há mais de 17 anos. Ambos já concluíram o ensino médio, não estudam atualmente, mas têm como projeto de vida futura ingressar numa faculdade. No momento, os dois estão trabalhando – o rapaz, como educador no Programa “Agente Jovem”, da Prefeitura Municipal

de Salvador, e a moça, como agente comunitária de saúde, também vinculada à Prefeitura de Salvador. Ele vê o seu trabalho como contribuidor para a transformação social e ela como fundamental para a renda familiar, o que, possivelmente, tem a ver com o fato de ele não ter ainda constituído família – mora só com a mãe –, enquanto ela, que já é casada, mora com o marido e dois filhos.

Nesta pesquisa, inclui-se a necessidade de uma análise dos possíveis benefícios a que estão submetidos os jovens que dela participam, dada a constatação de usufruírem da vivência em suas famílias, ainda que sendo estas de diferentes estruturas – moradia com pais, só com a mãe, com pais e irmãos, ou com tios, ou com a avó. Apenas dois casos do subgrupo dos universitários declaram morar com colegas e um diz morar sozinho, o que certamente não invalida sua vivência em família, pois estas residem em cidades próximas.

A família – assinalam Löhr e Wasch (1992, p.17-20) – é o contexto social mais próximo para muitos indivíduos, sendo viável dizer-se que, ao longo da história da família brasileira, coexistiram, neste espaço social, várias formas de organização familiar, tendo gerado, a partir da família portuguesa, no período colonial, um modelo com características patriarcais e tendências conservadoras e poligâmicas. Sob a influência da idealização do “estrangeiro”, visto como pessoa superior em assuntos de comportamento e educação, opera-se uma mudança significativa no comportamento da mulher brasileira e, conseqüentemente, na própria vida familiar. As esposas e mães passaram a valorizar mais a educação e a cultura, sendo-lhes permitido superar o regime tradicional de dependência absoluta do marido, embora isto ainda fosse privilégio das mulheres de famílias mais abastadas, já que as mulheres pobres continuavam nas outras formas de constituição familiar, até sem vínculos jurídicos e religiosos e se dedicavam ao trabalho manual, no campo ou nas fábricas, não dispondo de tempo para elevar o seu padrão cultural. Essa condição nos remete ao que diz V., uma jovem da localidade popular, que já concluiu o 2º grau e está trabalhando como agente comunitária

de saúde. É casada, mora com o marido e dois filhos, e diz não estar continuando os estudos em nível superior por “falta de tempo”. Enquanto isso, no outro subgrupo estudado – o de universitários –, predominantemente constituído de mulheres (92%), o tempo não se constitui em empecilho para a realização de seus estudos em nível mais elevado, mesmo no caso da que já tem um filho.

Ainda no dizer de Löhr e Wasch (1992, p. 20), o modelo patriarcal de constituição familiar vai, aos poucos, sendo modificado para outro modelo – o da família nuclear, que “surge como marco da ascensão da burguesia industrial no aprimoramento de seus valores e na busca de leis mais igualitárias entre o homem e a mulher”. É a família intimista, reduzida ao pai, mãe e alguns filhos, que predomina, como modelo de transição para os dias atuais, conforme se vê nas Tabelas 4 e 5, em cuja organização familiar interna estão presentes, na maioria dos casos, pai, mãe e irmãos, embora se verifiquem outras formas de organização que implicam na ausência do pai ou da mãe e presença de outros familiares, tais como tia, avó, ou não-familiares, como alguns casos do subgrupo de universitários que coabitam com colegas, visto que os pais residem em outras cidades.

Da Mata (1984, apud LÖHR; WASCH, 1992, p.20) nos aponta que o que parece tipificar a família brasileira é não só a sua diversidade, mas também a sua capacidade simbólica de tudo agregar, indicando que “o suficiente é não estar na rua, isolado e só, para que um grupo seja tomado como uma forma de família”.

O acesso à escola, que acompanha a garantia do direito à educação escolar, é outro aspecto que merece destaque nesta pesquisa. A maioria dos jovens investigados afirma estar freqüentando uma escola e, no caso dos jovens da localidade popular, os que não estão, no momento, estudando explicam pela razão de já terem concluído o ensino médio e estarem trabalhando ou com expectativa de trabalho, como prioridade em relação à continuação dos estudos em nível superior. Chama-nos a atenção, entretanto, o fato de esses jovens – em

número de quatro (incluindo os dois adultos jovens da localidade popular, estudados à parte) – não terem logrado acesso ao ensino superior, tendo sido, provavelmente, “barrados” por sua condição de pertencimento a uma classe social menos favorecida, em que as famílias não suportam um prolongamento de escolarização formal, principalmente quando isto significa a continuidade da dependência financeira dos filhos. Isto foi o que ocorreu com V., que menciona um momento difícil de sua trajetória, quando estava concluindo o ensino médio: “a cobrança em casa era muito grande para arrumar um emprego [...]”.

“Barrados” ou, no mínimo, dificultados estão também os projetos de vida futura desses jovens, para quem a privação da continuidade de seus estudos formais de nível mais elevado poderá impedir-lhes de dar conta de novas aprendizagens de habilidades mais específicas que lhes poderão ser demandadas para a realização de seus projetos profissionais.

Trazendo para o alcance de nossa análise as referências de Bourdieu (1999), podemos tecer uma série de outras considerações para a não oportunidade de acesso à continuidade de estudos no âmbito da escola. O que exclui os casos dos já “formados” no ensino médio do acesso à continuidade de estudo de nível superior? “Falta” de determinadas aptidões “naturais”? Bourdieu nos alerta para a necessidade de romper com tais explicações baseadas em aptidões individuais, criticando, dessa forma, o mito dos “dons” e desvendando as condições sociais e culturais a que estão e estiveram submetidos esses jovens. As desigualdades de destino escolar vão se acentuando, principalmente, naqueles jovens oriundos de famílias desprovidas de capital cultural, conceito que Bourdieu desenvolveu para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças e jovens provenientes de classes sociais diferentes, procurando relacionar o “sucesso escolar” com a distribuição desse capital específico entre as classes. Os indivíduos desprovidos de capital cultural apresentam, em geral, uma relação com as obras da cultura veiculadas na escola diferente daqueles indivíduos que se originam de meios culturalmente privilegiados, em que tal relação é marcada por

desenvoltura, facilidade verbal e outras formas de desempenho igualmente bem sucedidas (BOURDIEU, 1999). Este autor chama a atenção de que o capital cultural existe também no estado objetivado, sob a forma de livros, dicionários, instrumentos. Acumular capital cultural exige um processo de assimilação e incorporação, que demanda tempo, o mesmo se podendo referir ao capital social, um conjunto de recursos atuais ou potenciais que se articulam com a posse de uma rede de relações sociais, de caráter durável, extenso. A natureza do capital social que um agente possui está também ligada ao que ele pode mobilizar de capital econômico e simbólico possuído por cada um dos que compõem a rede de relações sociais a que está ligado.

Prosseguindo nossa análise, concordamos ainda com o que Bourdieu chama de exclusão “branda”, contínua, produzida pela escola, pois os casos a que nos referimos não se caracterizam pela polarização escolarizados/não-escolarizados, haja vista a oportunidade anterior de acesso à escola e conclusão do ensino médio. Trata-se aqui do que Bourdieu nomeia “os excluídos do interior” – a segregação tem lugar no interior do sistema educacional, que “separa” os educandos segundo o tipo de estudo, o estabelecimento de ensino, as opções curriculares (BOURDIEU, 1999).

Essa questão gera a grande tensão das possibilidades e limites da instituição escolar. O acesso à escola atende a um direito precípua à educação, em todos os casos de jovens do presente estudo. Mas, a escola nem sempre dá conta da “garantia” de um futuro melhor para os jovens, no sentido da sua possibilidade de continuar aprendendo. E, concordando com Barth (2003), um “estudante em risco” é aquele que deixa a escola com pouca possibilidade de continuar aprendendo. A escola precisa incorporar a concepção de que educar o humano é construir uma cultura de aprendizagem contínua. Lembramos também Galeffi (2003), quando assinala que educar implica numa ação aprendente, aberta.

Precisa-se, pois, da criação de [...] “condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas” (CURY, 2002, p.247). Este autor põe em destaque esta afirmação de Bobbio (1992, p.75, apud CURY, 2002): “Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução crescente [...] – primária, depois secundária e, pouco a pouco, até mesmo universitária [...]”, hoje denominadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) de educação escolar básica, fundamental, média e superior.

Para os tempos contemporâneos, em que se vai construindo uma “sociedade do conhecimento, a distância entre pobres e ricos aumenta também por causa do acesso aos conhecimentos disponíveis e às novas formas de linguagem que necessitam de uma socialização própria [...]” (CURY, 2002, p.258).

Cabe, nesse particular, uma importante observação: a não aparente priorização da continuidade dos estudos formais para alguns dos entrevistados, egressos do ensino médio, que se encontram excluídos do acesso à universidade, da continuidade de seus estudos, em nível superior. Um comentário é digno de registro quanto a esse fato, no caso de uma jovem que já trabalha. Esta diz: “Estou me estabelecendo financeiramente para poder pagar a faculdade”. O que isto significa? Uma resignação a esse “destino”, que a impede de dar conta de desvendar as desigualdades sociais e culturais “responsáveis” por tais desigualdades de destino escolar? Já os dois adultos jovens estudados à parte assim se expressam:

- **Z.**: “Em relação à educação formal, acho que falta coragem, pelo medo de não ser bem sucedido nisso”. Segundo relata, ainda, tem feito opção pela realização de estudos não-formais, embora inclua, em seu projeto de vida, o ingresso numa faculdade. Em alguns trechos de sua fala, se diz “acuado”, mas, ao mesmo tempo, “uma pessoa de personalidade muito forte” [...].

- V.: “Espero organizar minha vida para conseguir tempo para poder me dedicar aos estudos e poder ingressar em uma faculdade, esperando obter um retorno intelectual e uma realização, dando um bom exemplo para os meus filhos [...]”.

Para Bourdieu, a ação social é explicada em termos da hipótese de que o ator social seleciona aquela alternativa que considera de acordo com seus interesses, por sua vez, ligados à posição no sistema de relações, seguindo uma lógica de custo-benefício. O princípio de estruturação das práticas – acrescenta Bourdieu – considera ainda o *habitus* incorporado pelo agente, enquanto esquemas de percepção, de avaliação e de ação. Considera, portanto, o sistema de relações – estruturação e reestruturação de posições – bem como a história incorporada pelo agente na forma de *habitus*, o que possibilita explicar o que faz com que agentes que ocupam iguais posições no sistema de relações atuem de modos diferentes.

Reflete ainda Bourdieu que as práticas produzidas pelo *habitus* aparecem como determinadas pelo futuro, ou seja, pelos fins explicitamente colocados de um projeto de vida. Assim, analisando à luz de Bourdieu, as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com tais condições objetivas. Os acontecimentos mais improváveis encontram-se excluídos. É o caso da aprovação no vestibular, após a conclusão do ensino médio, inclusive em universidade pública – lembrando a jovem que diz estar estabelecendo-se financeiramente para poder pagar uma faculdade. Antes mesmo de qualquer exame, a situação torna-se impensável.

Desse modo, as avaliações práticas conferem peso às primeiras experiências – estruturas características de um tipo determinado de condição de existência que produzem as estruturas do *habitus*, que estão, por sua vez, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior. As práticas podem receber sanções negativas quando o meio com o qual elas se defrontam está muito distante daquele do qual elas estão objetivamente ajustadas (BOURDIEU, 1994).

A indagação sobre que fatores, portanto, influenciaram essa não-busca pelo vestibular pode ser mais ampliada. A ênfase dada nas pesquisas aos aspectos de natureza social ou do sistema educacional, com respostas bastante interessantes, não nos impede, entretanto, de pensar em outra linha de investigação que aponta para aspectos relacionados à influência do autoconceito e, em especial, da auto-estima no desempenho do estudante. A pesquisa de Barroso e Barreto (1976), por exemplo, sobre o “vestibular e a auto-estima do jovem” mostra a importância da auto-estima – uma característica psicológica tomada como variável interveniente, que explica parte da relação entre variáveis sócio-educacionais e o rendimento escolar. Conforme observam essas autoras, “[...] o vestibular, posto como verdadeiro ‘rito de iniciação’ para a vida adulta, acaba, pelo caráter competitivo que assume, por se constituir numa situação altamente desafiadora para o jovem”. O exame coloca em questão as aptidões, interesses e a imagem que o estudante tem de si mesmo. Pode gerar, por isso, um elevado nível de ansiedade em indivíduos menos resistentes a esse tipo de pressão, capaz de interferir na realização das provas. Atente-se para o que diz Z., quanto a entrar numa faculdade: “Acho que irei vencer o medo, tentando um vestibular em 2007”.

5.2.2 As representações sociais de juventude saudável dos sujeitos pesquisados

Os dados referentes às respostas associadas à juventude saudável obtidos a partir do levantamento dos subgrupos de sujeitos estudados – os 20 jovens da localidade popular, os 25 estudantes universitários e os 2 adultos jovens da mesma localidade popular citada – foram, em primeira instância, organizados de modo a constituir um quadro geral da realidade investigada. Foi realizado um levantamento, em que se procurou registrar os significados explicitamente associados ao objeto de representação social em estudo, produzidos pelos subgrupos, conforme Quadro 1, a seguir:

GRUPO DA LOCALIDADE POPULAR		GRUPO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	
A			
Alegre	4	Alimenta-se bem	12
Amor no coração (ama o próximo)	4	Amigo (companheiro)	14
Amigo (tem amigos; cria, faz boas amizades)	6	Amor (ama alguém, tem relacionamento estável)	2
Atenção	1	Arte (gosta de)	1
Amadurecimento	1	Ajuda o próximo (faz o bem)	1
Auto-estima	1	Atividade física (prática de exercícios físicos, esporte)	11
Alimenta-se bem	4		
Arrumado (bem)	1		
B			
Brinca	2		
C			
Coragem	1	Cidadania	1
Curte muito a vida (com carinho e amor)	1	Comunidade (participa da)	1
Cuida de si	1	Cultura	1
Cuidadoso	1		
Conhece pessoas novas	1		
Companheiro	1		
Calmo	1		
Conhecimento	1		
Confiança	1		
Compromisso com a comunidade	1		
Cidadão	1		
D			
Dinâmico	1	Dorme bem	2
*Discernimento	1	Direitos (à alimentação, à escola, exige direitos)	5
		Deveres	2
		Dinheiro	1
		Disciplina (obedece regras)	1
E			
Energia	1	Estuda	11
Estuda (completa no tempo certo, para ter uma vida melhor, ser alguém na vida)	5	Espiritualidade	1
Ético	1	Educação	1
Estar bem	1		
Escola pública de qualidade	1		
*Emprego	1		

*Educação	1		
F			
Feliz	4	Faz o que gosta	1
Faz o que gosta	1	Família (ama a família, tem boa família, tem boas relações familiares)	9
Forte	1		
H			
Honesto	1		
Humilde	1		
Humor (com amigos, pais)	1		
I			
Independência	1	Ideais	1
L			
*Liberdade (considerando a individualidade)	1	Lazer (festa)	4
Lazer	1	Lê	1
M			
*Mudança	1	Maturidade	2
		Moradia boa	3
N			
Namora	3	Namora	4
		Natureza (contato com)	1
P			
Preocupação	1	Paz	2
Prudência	2		
Passeia	1		
*Paz	1		
*Participação	1		
R			
Responsável	4	Responsável	4
Respeito (*respeitado, considerando a individualidade)	4	Respeito	1
		Relacionamento bom	1
		Relaxa	1
S			
Saúde	2	Sexo (satisfatório, vida sexual ativa)	2
Sincero	1	Saúde (física, psíquica)	7
Sistema de saúde capaz de satisfazer anseios	1	Suporte nas decisões	1
T			
Trabalha (para ter uma vida melhor)	1		
V			

Verdadeiro	1		
Vida de maneira adequada	1		
TOTAL DE PALAVRAS OU EXPRESSÕES EVOCADAS: 53		TOTAL DE PALAVRAS OU EXPRESSÕES EVOCADAS: 34	

* Respostas dos dois adultos jovens da localidade popular

Quadro 1 – Relação dos significados associados à juventude saudável

Fonte: Pesquisa de campo da autora

No Quadro 1, buscou-se levantar os significados que os jovens investigados, pertencentes aos dois distintos estratos sociais, atribuem à juventude saudável. O pressuposto básico que o norteou foi o de que, ao buscar mapear as representações sociais desses jovens, fosse possível compreender tanto os aspectos culturais que fundamentam suas práticas como sua visão de mundo, consideradas as aceleradas transformações por que vem passando a sociedade nos últimos tempos.

Entende-se que os significados dados pelos jovens à juventude saudável são construídos nas diversas vivências, relações e interações sociais (entre seus pares, familiares, educadores, vizinhança), tendo um caráter, ao mesmo tempo, objetivo, intersubjetivo e subjetivo. Como bem reflete Minayo (1999), analisar tais representações é operar uma dupla hermenêutica, ou seja, reinterpretar as interpretações dos jovens sobre suas experiências vividas, percebidas e imaginadas [...] que são projetadas em suas representações (MINAYO, 1999, p. 22). Nesse sentido, concordando também com esta autora, acredita-se que tal exercício, por mais sensível e apurado que seja, nunca dará conta da totalidade e da complexidade contida nas falas e nas práticas dos jovens estudados, devendo-se esta limitação à impossibilidade, dentre outras, “de a ciência captar a totalidade do real, operando por recortes e leituras da realidade, segundo determinado aporte teórico, bem como à desigual relação de poder interpretativo entre pesquisador e sujeito pesquisado” (MINAYO, 1999, p. 21 e 22).

Uma leitura preliminar do Quadro 1, sob análise, permite verificar-se as ênfases na

percepção de juventude saudável para os dois grupos, como também as respostas mais diferenciadoras nesses grupos.

Para o subgrupo da localidade mais popular foram evocadas 53 expressões ou palavras, enquanto para o grupo de universitários encontrou-se um total de 34, que contemplam o coletivo dos sujeitos.

Conforme se verifica, sem levar em conta a ordem de evocações, as expressões mais freqüentemente associadas à juventude saudável, no subgrupo da localidade popular, após reagrupar pela proximidade de sentido dessas expressões ou palavras, foram: ter saúde (alimentar-se bem, ser forte, bem arrumado, cuidar de si), alegre (feliz, ter bom humor), amigo (companheiro), estudar, curtir a vida (passear, brincar, ter lazer), ser responsável, ter amor no coração (amar o próximo), respeito (ter respeito, ser respeitado).

Já no subgrupo de universitários, encontram-se como expressões mais frequentemente associadas à juventude saudável as seguintes: ter saúde (física, psíquica, alimentar-se bem, dormir bem, praticar atividades físicas, esportes), ter amigos, estudar, ter boa família (amar a família, ter boas relações familiares), ter direitos (à alimentação, à escola, exigir direitos), ter lazer, namorar, ser responsável.

As representações sociais oferecem a possibilidade de estudo das cognições e condutas de grupos, uma vez que permitem a compreensão dos sistemas simbólicos que direcionam as interações cotidianas desses grupos. Constituem uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado. Envolvem comunicação e discurso e surgem na interação social. Implicam numa relação específica entre o sujeito e o objeto de conhecimento, na medida em que o sujeito se auto-representa na representação que faz do objeto, ou seja, o sujeito imprime sua identidade no objeto que representa. É através dos discursos do sujeito repletos dessas significações que podem ser captadas as representações socialmente construídas (BRANDÃO; ALLATTA; CHAVES, 2003, p. 110-111).

Abric (1998) defende que não existe separação entre o mundo externo e interno do indivíduo, considerando que a realidade objetiva não está dada *a priori*. Toda realidade é representada, reapropriada pelo indivíduo e pelo grupo e reconstruída, integrando-se no seu sistema de valores, tendo a ver com sua história e com o contexto social e ideológico. A representação social é produto e processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual se confronta e para a qual atribui um significado específico.

As respostas referentes a ter saúde (ser bem alimentado, ter preparo físico), ser alegre (feliz, bem humorado) permitem que se observe uma visão positiva, onde o que é bom está presente na concepção de juventude saudável dos jovens estudados. Lazer (curtir a vida, brincar, passear), namorar mostram uma visão hedonista de juventude saudável. Outras palavras mostram-se como associações muito importantes à juventude saudável, a exemplo das conquistas por autonomia que também aparecem como almeçadas, na forma de liberdade, independência.

A fim de contemplar, o melhor possível, as semelhanças e as singularidades existentes nos indivíduos estudados, foram realizados alguns recortes, relacionados ao que constituem os núcleos central e periféricos, bem como às variáveis diferenciadoras nos subgrupos estudados, tais como: idade, grau de escolaridade, participação em projetos sociais comunitários, sendo feitas observações de semelhanças e diferenças nos materiais simbólicos das amostras trabalhadas.

Tendo em vista conhecer a estrutura ou organização interna das representações sociais e não apenas seu conteúdo, utilizou-se o núcleo central (ABRIC, 2001), que é visto como o elemento mais estável da representação social, o que mais resiste à mudança e que assegura continuidade em contextos móveis e evolutivos. O núcleo central foi avaliado, através dos eixos citados nos três primeiros lugares (três primeiras palavras citadas de cada

sujeito) e que foram os mais frequentes. Vejamos as palavras associadas à juventude saudável pelo subgrupo da localidade popular que constituem o núcleo central, no Quadro 2, a seguir:

Saúde (alimenta-se bem, é forte, bem arrumado, cuida de si)
Alegre (feliz, bem humorado)
Amigo (companheiro)
Estuda
Lazer (passeia, brinca, curte a vida)

Quadro 2 – Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo da localidade popular, que constituíram o núcleo central

Fonte: Pesquisa de campo da autora

O núcleo central para o subgrupo de jovens universitários está constituído das palavras apresentadas no Quadro 3, que segue:

Saúde (alimenta-se bem, tem saúde física e psíquica, dorme bem, tem preparo físico, pratica esportes, atividades físicas)
Estuda (gosta de arte, tem educação)
Amigo (tem amigos)
Família (ama a família, tem boa família, tem boas relações familiares)

Quadro 3 – Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo de universitários, que constituíram o núcleo central

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Ressalte-se que a homogeneidade de uma população define-se pelo fato de suas representações sociais se organizarem em torno do núcleo central, principal gerador do significado que os sujeitos dão à situação ou ao objeto com o qual se defrontam.

Algumas representações sobre juventude saudável, pela qualidade de cognições centrais que apresentam, podem ser destacadas. É o caso de “ter saúde” (ser forte, alimentar-se bem), “ser alegre” (feliz, ter bom humor), “ter amigos”, “estudar”, “ter lazer” (passear, brincar, curtir a vida), para o grupo da localidade mais popular e de “ter saúde” (física e psíquica, alimentar-se bem, dormir bem, praticar esportes), “estudar”, “ter amigos”, “família”, para o subgrupo de universitários. Observa-se que, em ambos os subgrupos, o núcleo central da representação social de juventude saudável constitui-se dos eixos temáticos “ter saúde”

(física e psíquica, alimentar-se bem), “estudar”, “ter amigos”.

Nesta pesquisa, em torno dos elementos mais estáveis da representação social de juventude saudável, que constituem o núcleo central, organizam-se três núcleos periféricos: o núcleo periférico 1, avaliado através dos eixos temáticos mais frequentes, embora citados nos últimos lugares; o núcleo periférico 2, avaliado através das palavras ou eixos pouco citados mas que aparecem em primeiro lugar e o núcleo periférico 3, avaliado pelas palavras ou eixos temáticos menos evocados e citados no último lugar.

NÚCLEO PERIFÉRICO 1 – SUBGRUPO DA LOCALIDADE POPULAR
Respeito
Namorar

Quadro 4 – Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo da localidade popular, que constituíram o núcleo periférico 1

Fonte: Pesquisa de campo da autora

NÚCLEO PERIFÉRICO 1 – SUBGRUPO DE UNIVERSITÁRIOS
Ajudar o próximo
Lazer
Moradia

Quadro 5 – Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo de universitários, que constituíram o núcleo periférico 1

Fonte: Pesquisa de campo da autora

NÚCLEO PERIFÉRICO 2 – SUBGRUPO DA LOCALIDADE POPULAR
Escola pública de qualidade
Independência
Cidadão
*Paz

*Resposta dada pelos dois adultos jovens da localidade popular estudados à parte

Quadro 6 – Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo da localidade popular, que constituíram o núcleo periférico 2

Fonte: Pesquisa de campo da autora

NÚCLEO PERIFÉRICO 2 – SUBGRUPO DE UNIVERSITÁRIOS
Participação na comunidade
Educação

Quadro 7 – Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo de universitários, que constituíram o núcleo periférico 2

Fonte: Pesquisa de campo da autora

NÚCLEO PERIFÉRICO 3 - SUBGRUPO DA LOCALIDADE POPULAR
Mudança

Quadro 8 – Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo da localidade popular, que constituíram o núcleo periférico 3

Fonte: Pesquisa de campo da autora

NÚCLEO PERIFÉRICO 3 - SUBGRUPO DE UNIVERSITÁRIOS
Cidadania
Cultura
Ideais

Quadro 9 – Respostas associadas à juventude saudável, referentes ao subgrupo de universitários, que constituíram o núcleo periférico 3

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Os núcleos periféricos – elementos que se organizam em torno do núcleo central – revelam os componentes que permitem os ajustes individuais para adaptação às contingências da realidade imediata. No dizer de Flament (apud ABRIC, 1998) estes núcleos apontam para os processos de transformação de uma representação, indicando as particularidades individuais contidas no grupo e os caminhos possíveis de mudanças.

Ressalte-se que, ao expressarem suas representações sociais de juventude saudável, os jovens desta pesquisa parecem desenvolver a expectativa – ancorada em suas disposições subjetivas construídas nas interações sociais, no cotidiano dos grupos a que se vinculam – de se constituírem enquanto sujeitos com direitos que lhes assegurem um viver saudável, afastando-os dos fatores de risco à sua sanidade. Parece-nos claro que os sujeitos investigados reconhecem o papel das instituições sócio-educativas formadoras da juventude e a elas expressam suas demandas que lhes assegurem seus direitos de cidadania.

De um modo geral, os jovens vislumbram inúmeras opções de construir seus próprios caminhos, mobilizando fantasias do bom, do belo, do sadio, de otimismo em relação às famílias, às amizades, de esperança na qualidade da educação formal para o seu crescimento pessoal-social, apontando para uma grande valorização da escola, um reconhecimento da sua importância para aprendizagens que possam prepará-los para as exigências da vida e do mercado de trabalho.

No caso dos jovens da localidade mais popular foram especificadas suas respostas indicadoras do que esperam da família, da escola e dos significados associados a ter amigos.

Da família expressam suas expectativas de união, harmonia, amizade, educação, carinho, amor, alegria, companheirismo, realização, responsabilidade (Figura 1).



Figura 1 – Expectativas do subgrupo da localidade popular em relação à família

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Estudos de Blos e Kestenberg (1980; 1995), citados por Magagnin (1997), reforçam a idéia de que, se a família assegura ao filho um ambiente seguro e de aceitação, isso representa uma possibilidade de saúde mental e autoconceito positivo.

Para Aberastury e Knobel (1992), uma liberdade dada aos filhos, com limites, impõe atenção e cuidado afetivo, o que também possibilita autoconceito positivo e auto-

estima, favorecendo uma segurança pessoal. Relacionar-se bem com a família e com os valores parentais pode ser uma condição favorável para outras interações sociais. A não ruptura familiar pode ainda influenciar positivamente, no jovem, aspirações profissionais, valores do papel sexual, sentimentos de competência, conforme estudos referidos por Magagnin (1997). Suporte e bom relacionamento familiar são fundamentais para o jovem, ao seu ajustamento pessoal e social. Confiança e segurança suficientes nas figuras dos pais parecem favorecer, inclusive, o relacionamento com seus parceiros sexuais.

Para que um sistema social sobreviva é necessário que tenha uma boa capacidade de mudança e de transformação. Falar-se em um certo grau de estabilidade e de homeostase em um sistema, neste caso, o familiar, não se quer dizer que a família deva permanecer estável, mas, sim, que deve ter organização interna. A forma especial que a organização assume pode mudar para atender às necessidades evolutivas resultantes do seu ciclo vital. A família é uma unidade flexível que se adapta aos costumes e práticas sócio-culturais e econômicas predominantes. A cada alteração no sistema deve ocorrer uma reorganização, ou seja, o sistema busca um novo equilíbrio, uma forma mais funcional de adaptação. Quando o sistema familiar é equilibrado proporciona ao jovem uma oportunidade de desenvolvimento mais adaptativo.

Magagnin (1997) enfatiza estudos que consideram a adolescência uma fase organizadora do psiquismo e a família como suporte de um ambiente seguro, proporcionador de saúde mental. Vários estudos sistematizados por Magagnin – Osório (1977), Neto (1978), Burstin (1983), More (1987), Blos (1995) – afirmam que o adolescente, embora reclame com vigor sua autonomia, permanece ainda profundamente dependente do contexto familiar de sua infância. Para que a conquista da independência pessoal/emocional ocorra com menos conflitos, faz-se necessária a ajuda dos pais, que, compreendendo o sentido e a importância dessa emancipação, outorguem crescente independência aos filhos.

O subgrupo da localidade popular expressou-se também quanto ao que espera da escola. Diz ter expectativas de que a escola lhe dê possibilidades de investir nos estudos, ser um lugar de encontro para conversar, passear, brincar, de aprendizagens várias para possibilitar um futuro melhor, fazer amizades, desenvolver responsabilidade, conhecimentos (Figura 2).



Figura 2 – Expectativas do subgrupo da localidade popular em relação à escola

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Os adolescentes da localidade popular consideram o estudo como uma possibilidade de melhoria na vida. Afirmções deste tipo encontram-se nas falas seguintes de jovens que associam “estudar” à juventude saudável: “estudar para que amanhã você tenha uma vida melhor”, “que sempre estude para ser alguém na vida”. Significados semelhantes, tais como “estar bem nos estudos”, “direito à escola, boa escola”, também aparecem associados à

juventude saudável entre os jovens do subgrupo de universitários.

O significado “ter amigos” (ou ser amigável) associado à juventude saudável pode remeter ao que se espera ou usufrui na convivência com outros. Questionados sobre essa temática, os jovens da localidade popular destacaram aprendizagens desenvolvidas em grupo de amigos, vizinhança, tais como: trocas de experiências, companheirismo, lidar com as diferenças, aprender a ouvir o outro, ser mais extrovertido, ouvir música, discutir e refletir sobre o melhor caminho a seguir, conviver com o próximo, com opiniões diferentes, curtir, divertir-se, realizar brincadeiras novas (Figura 3).

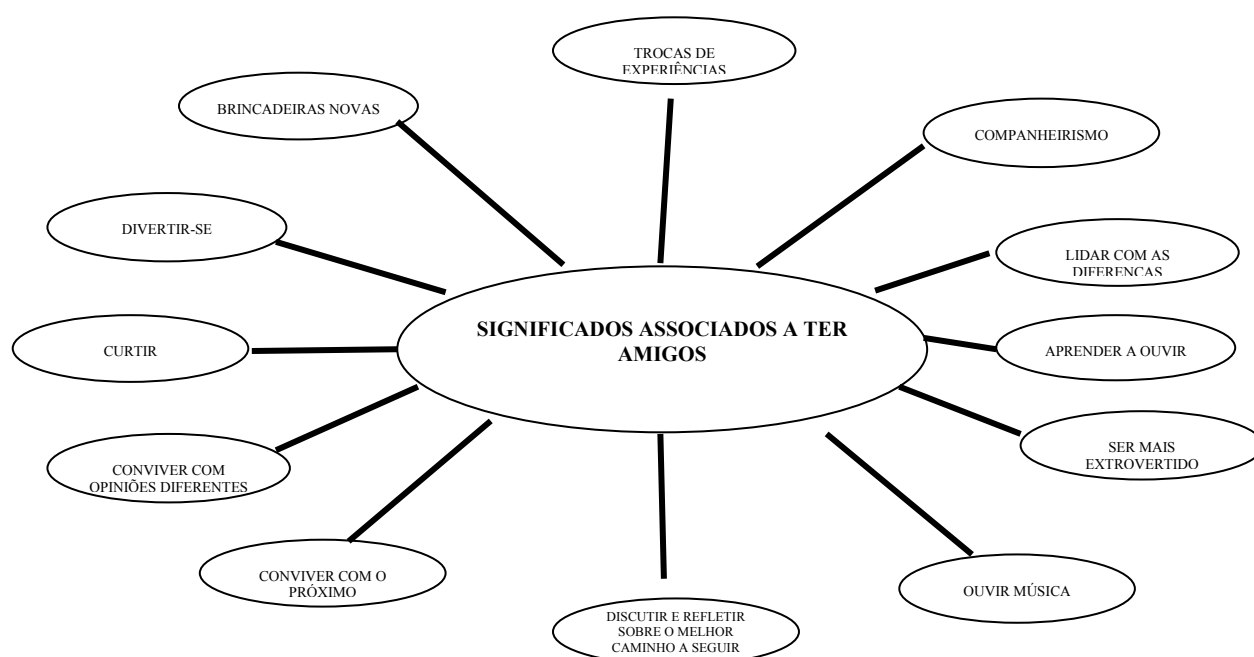


Figura 3 – Significados associados a ter amigos pelos jovens da localidade popular

Fonte: Pesquisa de campo da autora

É visível, pois, a importância que o adolescente dá aos amigos. Estes, como outros agentes (pais, irmãos, avós, heróis de TV), desempenham importante papel na socialização, no desenvolvimento da subjetividade. Os amigos são valorizados, constituindo o reino da

liberdade – salienta Velho (1986). A formação das turmas permite ao jovem confrontar-se com códigos e normas e também com a aprendizagem da disciplina e a obediência aos imperativos sociais (NASCIMENTO, 1999, p.84). Assinala esta autora que novas identificações são construídas quando a criança começa a mover-se para além dos limites familiares. Na adolescência, os semelhantes asseguram o reconhecimento ou aprovação desejada. A busca de si mesmo, de uma identidade, implica na busca de igualdade e também de diferenciação, o que pode resultar na criação de subculturas jovens com características peculiares, às quais os adolescentes expressam fidelidade, ajustam-se a seus costumes, chegando, às vezes, a um hiperconformismo, que pode traduzir-se em conflitos com os pais (NASCIMENTO, 1999, p.86).

Observemos a Figura 3, que mostra os significados associados a ter amigos pelos jovens da localidade popular por nós pesquisados. Já nos referimos a Aberastury e Knobel (1992), quando apontam, dentre outras características da “síndrome normal da adolescência”, a “tendência grupal” e a “separação progressiva dos pais”. A isto pode suceder-se, entretanto, não só contestação à família, mas, também, um fortalecimento e uma conformidade absoluta aos amigos, que substitui a conformidade aos pais.

Espera-se que o que dizem os jovens ser saudável na juventude bem como o que afirmam de expectativas em relação à família, à escola, aos amigos possam chamar a atenção dos responsáveis pela sua formação, proporcionando-lhes aprendizagens mais significativas. Ressalte-se, lembrando Galeffi (2003), que não se trata aqui de um processo de educar que implique na imposição de modelos, mas que assegure ao jovem a condição de “aprender a ser próprio ao ente espécie-humanidade [...]”, o que pode resultar no “enveredar em sendas e caminhos ainda não vividos” (GALEFFI, 2003, p. 41; 46).

Prosseguindo, focalizaremos nossa atenção no fator etário e de participação dos sujeitos investigados em projetos comunitários, tendo em vista conhecer possíveis influências

destes fatores nas suas respostas associadas à juventude saudável.

5.2.2.1 A relação “idade” dos sujeitos pesquisados e suas “idéias de juventude saudável”

Num recorte feito, em que se levou em conta a variável “idade” dos jovens estudados, foram observadas algumas respostas sobre juventude saudável, dignas de comentários.

Ressalte-se que as idades dos sujeitos incluídos na amostra de jovens pertencentes à localidade mais popular variaram de 11 a 24 anos, enquanto as idades dos componentes do subgrupo de universitários variaram de 19 a 25 anos. Para efeito de análise, trabalhou-se com:

- os jovens de 11 a 18 anos da comunidade mais popular;
- os jovens de 19 a 24 anos pertencentes aos dois subgrupos amostrados.

Entre os jovens da primeira categoria etária, ou seja, 11 a 18 anos, as representações sociais de juventude saudável mencionadas no primeiro lugar referem-se aos seguintes eixos temáticos:

Saúde (alimenta-se bem, é bem arrumado, forte, cuida de si)
É alegre, feliz
É responsável
Namora
É amigo (tem amigos)
É cidadão

Quadro 10 – Idéias associadas à juventude saudável dos jovens de 11 a 18 anos da localidade popular

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Entre esses jovens, acrescentou-se, ainda, a investigação de suas respostas à questão “Quem é você?”, com o intuito de se observar que relações apresentam suas respostas relativas a como se percebem e suas representações sociais de juventude saudável.

Foram levantadas as palavras citadas nas três primeiras evocações, o que possibilitou os resultados seguintes:

1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO
Estudiosa	feliz	gentil
Sincera	estudiosa	grosseira
Alegre	preguiçosa	esperto
Enjoado	legal	brincalhona
Estudiosa	cooperativa	“do bem”
Brincalhão	“de paz”	“gosta de brincar”
Linda	brigona	amiga
Orgulhosa	arrogante	solidária
Alegre	extrovertida	brincalhona
Extrovertida	sincera	amiga
Bonita	alegre	solidária
Alegre	sorridente	curioso
Boa	meiga	instigante
Maravilhosa	amorosa	importante
Sincera	calculista	dominadora

Quadro 11 – Respostas associadas a como “se percebe”, citadas nas três primeiras evocações pelos jovens de 11 a 18 anos da localidade popular

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Observa-se que, na primeira evocação, quase todas as palavras citadas têm um significado positivo, revelando uma visão otimista de si mesmos. Fazem exceção as citações

“enjoado” de um menino de 11 anos e “orgulhosa” de uma jovem de 14 anos, embora, em relação a esta última citação, algumas ambigüidades de sentido possam estar implícitas.

Na segunda e terceira evocações, também referentes a como se percebem, os jovens de 11 a 18 anos da mesma localidade popular apontam expressões do tipo “brigona”, “preguiçosa”, “grosseira”, “arrogante”, que destoam dos significados positivos de si próprios que mencionaram na primeira evocação. Especificamente, uma palavra citada na quarta evocação que nos chama a atenção é “namoradeira”, dita por uma jovem de 14 anos.

As representações sociais que esses jovens têm de si mesmos exercem influência na percepção que eles apresentam de juventude saudável. Notem-se as relações entre as palavras “cuida de si”, “bem arrumado”, “alegre”, “feliz”, “amigo”, “namora”, que aparecem tanto como representações de si mesmos, quanto como representações de juventude saudável.

Atentando para as diferenças etárias, estabelecemos uma comparação entre as respostas associadas à juventude saudável dos jovens de 11 a 18 anos e de 19 a 24 anos do subgrupo da localidade popular e, em seguida, observamos as respostas sobre juventude saudável apresentadas pelos dois diferentes subgrupos sociais da mesma faixa etária – cinco casos de cada subgrupo, com idades de 19 a 24 anos.

11 A 18 anos	19 a 24 anos
Saúde (alimenta-se bem, é bem arrumado, forte, cuida de si)	amigo
Alegre, feliz	independência
Responsável	respeito
Namora	tem uma escola pública de qualidade
Amigo (tem amigos)	feliz
Cidadão	

Quadro 12 – Comparação das respostas associadas à juventude saudável entre os jovens de 11 a 18 anos e os jovens de 19 a 24 anos da localidade popular

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Vejam, a seguir, o que os jovens de 19 a 24 anos dos dois subgrupos amostrados pensam sobre juventude saudável:

SUBGRUPO DA LOCALIDADE POPULAR	SUBGRUPO DE UNIVERSITÁRIOS
Amigo	educação
Independência	preparo físico, saúde
Feliz	amigo
Ter uma escola pública de qualidade	responsável
	direitos

Quadro 13 – Comparação entre as idéias de juventude saudável produzidas pelos jovens de 19 a 24 anos dos dois subgrupos estudados

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Conforme se observa, entre os jovens de 11 a 18 anos, pertencentes à localidade mais popular, juventude saudável está associada, predominantemente, a ter saúde física, ser forte, bem arrumado, alimentar-se bem. Respostas que podem ter um sentido semelhante – ter preparo físico, saúde – foram igualmente associadas a uma juventude saudável por jovens de 19 a 24 anos do subgrupo de universitários, o que nos faz pensar o quanto o corpo ocupa um lugar de destaque na adolescência/juventude. Vale ressaltar ainda que este significado associado à juventude saudável constitui uma idéia central para ambos os subgrupos estudados.

Hardy e Heyes (1979) nos remetem à reflexão de que, na adolescência, sobretudo, o conceito de eu, a imagem do eu construída torna-se especial, considerando ser uma fase em que o corpo passa por grandes mudanças, que alteram tal imagem. Fatores, tais como a reação de outros, principalmente outros significativos – pessoas a quem se atribui valor –, a comparação com outros e a identificação com outros influenciam a maneira como os indivíduos avaliam a si próprios, isto é, o seu conceito de eu. A imagem do eu, na adolescência, reveste-se, pois, de algo muito especial, devendo estar de acordo com o ideal de beleza cultivado. Esses autores mencionam um estudo de Kuhn (1960), que mostra que os indivíduos, quando vão ficando mais velhos, incorporam um número cada vez maior de respostas, basicamente ligadas a papéis sociais, ao seu conceito de eu, não ficando tão reféns

da própria imagem corporal, que é a parte do conceito de eu que se refere, em geral, basicamente, a atributos físicos e é afetada pelos fatores já anteriormente descritos, principalmente por idéias sobre o que é belo e o que é feio, conceitos esses que variam de cultura para cultura. Possuir características que se aproximam do chamado “corpo ideal” pode influenciar nas reações de outros e, portanto, afetar o conceito de eu.

Nos anos da adolescência, em que se torna evidente um maior interesse pelo sexo oposto, o que se explica, em parte, pelo fenômeno da maturação biológica – da puberdade –, que transforma o corpo da menina em um corpo de mulher e o corpo do menino em um corpo de rapaz, potencializando o interesse pelas atividades psicosssexuais, eleva-se a importância da imagem do corpo como parte do conceito de eu.

Aberastury e Knobel (1992) argumentam que Freud estabeleceu a importância das mudanças puberais para a reinstalação da capacidade genital do sujeito, assinalando que as mudanças biológicas da puberdade são as que impõem a maturidade sexual ao indivíduo, intensificando-se, então, todos os processos psicobiológicos que são vividos na fase adolescente.

Esta resposta, referente a um corpo bem alimentado, forte, com saúde, dada pelos jovens de 11 a 18 anos, pode nos remeter, ainda, à questão de que as mudanças biológicas que ocorrem na adolescência produzem, muitas vezes, grande ansiedade e preocupação, uma vez que o(a) adolescente não tem controle sobre tais mudanças, assistindo às mesmas, em geral, passiva e impotentemente.

Refletem Hardy e Heyes (1979) que a imagem corporal é, provavelmente, mais importante nesse estágio do desenvolvimento – a adolescência – do que em qualquer outro da vida de uma pessoa. Citam um estudo realizado, em 1962, por Arnhoff e Damiano, em que estes demonstraram que indivíduos de 20 anos possuíam uma imagem corporal mais definida do que indivíduos de 40 anos.

Em estudos de Jersild (1977), este mostra que, quando indagados sobre o que não apreciam em si mesmos, foram muito poucos os adolescentes que mencionaram suas aptidões pessoais. Cerca de 60% citaram algum aspecto de sua aparência física – na maioria dos casos, defeitos faciais, sobretudo, problemas de pele –, embora tal descontentamento com a aparência física reflita usualmente discrepância entre a realidade e os ideais freqüentemente exibidos e exaltados em revistas ilustradas, na televisão e na publicidade, em geral.

Quando indagados sobre como se percebem, observa-se que alguns jovens de 11 a 18 anos da localidade popular citam, em suas primeiras evocações, palavras como “linda”, “bonita”, “maravilhosa”, indicadoras dessa atenção que, aparentemente, devotam ao seu aspecto físico.

Conforme Codo e Senne (1985), a urgente valorização do prazer possibilita um verdadeiro culto ao corpo, gerando o fenômeno da *corpolatria*. Observa-se a multiplicidade das academias, dos esportes, dos produtos que prometem beleza física, atraindo a atenção da população jovem. Este fato nos remete a alguns significados atribuídos à juventude saudável pelo subgrupo de universitários: “preparo físico”, “esporte”, “prática de atividades físicas”, dentre as primeiras evocações.

Ademais, é na fase adolescente que, em geral, têm início as primeiras relações amorosas – despontam o amor e o namoro na adolescência. É durante os anos da adolescência que, em geral, o primeiro amor e o primeiro namoro ocorrem. Chamou-nos a atenção a resposta “namoradeira” dada por uma jovem de 14 anos, dentre as evocações referentes a como se percebe.

No dizer de Aristodemo, o discurso de Pausânias a Fedro, sobre o Amor (PLATÃO, 1986), evoca a questão de não existir um só tipo de amor. O amor de Afrodite Pandêmia é realmente popular; é a ele que os homens vulgares amam. O que os jovens amam é mais o corpo que a alma. E é mau aquele amante popular que ama o corpo mais que a alma,

pois não é ele constante, por amar um objeto que também não é constante. Com efeito, ao mesmo tempo que cessa o viço do corpo, que era o que ele amava, “alça ele o seu vôo”, sem respeito a muitas palavras e promessas feitas. Ao contrário, o amante do caráter é que é bom, é constante por toda a vida, porque se fundiu com o que é constante (PLATÃO, 1986, p.108). Conforme destaca Nascimento (1999), duas concepções diferentes sobre o amor valem a pena ser aqui lembradas: “é o amor que o sujeito ama, não o objeto” (Barthes) e “esse encanto que imaginamos encontrar nos outros é em nós mesmos que ele existe, e só o amor embeleza o objeto amado” (Laclos).

Uma outra resposta associada à “juventude saudável” dos jovens da comunidade popular, com idade de 11 a 18 anos, refere-se a “ser alegre”, “feliz”, que, diferentemente das falas anteriormente mencionadas, mais relacionadas à “saúde física” (ser forte, bem alimentado), como ideais de juventude saudável, evocam dimensões psicológicas. Imaginamos que estas categorias de respostas, entretanto, não estão desvinculadas das primeiras, relacionadas à idéia de saúde física, estar forte, bem alimentado. Ao contrário, pode-se supor que se pensar bem fisicamente parece evocar um estado de alegria, autoconfiança, auto-estima. Descobrir-se a si mesmo com idéias mais satisfatórias possibilita o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis em relação a si próprio, ou seja, um desenvolvimento de um conceito de eu agora não meramente descritivo, de aspectos do corpo físico, mas, certamente, uma descrição auto-avaliativa. Outras respostas dessa natureza são observadas, tais como “brincalhona”, “estudioso(a)”, “extrovertida”, “cooperativa/solidária”, dentre as palavras evocadas nos três primeiros lugares para designar como se percebe.

As respostas relativas ao conceito de eu possibilitadas pela pergunta “quem sou eu” ou “quem é você” e que consistem nessa imagem do eu – mais descritiva, englobando características mais físicas – associam-se a respostas mais valorativas, com estimativas de

valor pessoal. Estas são de difícil separação das respostas satisfatórias de se perceber com um físico satisfatório.

Imaginar-se “garantindo” um corpo satisfatório parece suscitar igualmente um estado de alegria, bem estar psíquico, felicidade, bom humor. E, segundo Hardy e Heyes (1979), a reação de outros e a comparação com outros são fatores que vão fortalecer, no indivíduo, o desenvolvimento de um conceito de eu mais ou menos favorável, o desenvolvimento de uma auto-estima e autoconfiança necessárias ao seu funcionamento no contexto em que interatua. Estes autores citam um estudo de Guthrie (1938) em que conta uma história a respeito de uma de suas alunas, uma moça feia e sem graça. Alguns de seus colegas de turma decidiram fazer um trote com a mesma, tratando-a como se ela fosse a moça mais atraente de toda a faculdade. Os estudantes sortearam a quem caberia a tarefa de convidá-la para sair em primeiro lugar, segundo, terceiro e demais. Guthrie refere-se que, quando o quinto ou sexto rapaz convidou-a para sair, já não a considerou uma chata e, com a continuidade do período letivo, a moça tornara-se um tipo interessante e auto-confiante. Ela modificara o seu conceito de eu por causa da reação dos outros a seu respeito, o que, por sua vez, modificara o seu comportamento e sua avaliação sobre si própria. Assim, “outros significativos” (pessoas a quem atribuímos valor), ao longo de nossas vivências relacionais, podem constituir-se em condições favoráveis ou não ao desenvolvimento de nosso conceito de eu nas diferentes áreas em que interatuamos. O conceito de eu pode manter-se como um conceito relativamente estável, na medida em que usualmente buscamos estar próximos de pessoas que nos vêem de forma semelhante a como nos vemos, reforçando, portanto, o conceito de eu que formulamos para nós próprios. Somos, desse modo, profundamente afetados pelas opiniões e avaliações que outros significativos apresentam a respeito de nós mesmos.

O nosso conceito de eu fica igualmente afetado a depender da forma como nos comparamos com outros. De um modo geral, a pessoa prefere comparar-se com outras pessoas mais ou menos semelhantes para que não se denunciem as possíveis diferenças depreciadoras entre elas, evitando, assim, envolver-se com situações desfavoráveis e perturbadoras da sua auto-estima e autoconfiança.

Vale lembrar que se imaginar alegre, bem-humorado, feliz, como indicadores de juventude saudável, pode remeter-nos a Assis (2003), ao afirmar que o autoconceito e a auto-estima são a base das representações sociais e exercem uma marcante influência na percepção dos acontecimentos e das pessoas e no comportamento e vivência do indivíduo, sendo atributos individuais, embora moldados nas relações cotidianas, desde a primeira infância.

Teixeira e Giacomoni (2002) contribuíram, sobremaneira, com o estudo, numa perspectiva histórica, das preocupações do ser humano consigo mesmo como também com a possibilidade de a Psicologia ter acesso ao si-mesmo como seu objeto de estudo, alertando-nos, porém, para algumas questões conceituais e metodológicas. Há dificuldades presentes com uma definição mais precisa do si-mesmo, que vêm sendo motivo de preocupação, no sentido de que podem produzir equívocos na compreensão das teorias que se utilizam de tal construto.

A preocupação com o si-mesmo nos remete a uma questão de busca do conhecimento de si-mesmo, um auto-conhecimento, pressupondo a possibilidade de conhecimento do que se passa “dentro” do ser humano – uma estrutura psicológica (si-mesmo, autoconceito), da qual pode emergir uma direção às ações humanas. O conhecimento das próprias capacidades pode levar a um melhor desempenho dessas ações. Os estudos do autoconceito propiciaram mais conhecimento sobre suas influências sobre o processamento da informação, a regulação do afeto, a motivação, a percepção social, as escolhas de situações e

parceiros, estratégias de interação, reações a feedback dado pelos outros com quem se interage.

Teixeira e Giacomoni (2002), a partir da sistematização de seus estudos, mencionam a crença sustentada por Cooley de que, com o tempo, o indivíduo vai diminuindo sua vulnerabilidade às reações dos outros, tornando-se cada vez mais capaz de adquirir um maior controle sobre seu comportamento. O processo de socialização possibilita a internalização de valores e expectativas que, com o passar do tempo, servem de guias para o comportamento, mesmo na ausência de pressões externas, indicando uma certa estabilidade ao conceito de si mesmo, esse senso interior de unidade própria, de identidade pessoal, que engloba os diversos conceitos que um indivíduo tem sobre si e que são acessíveis à sua consciência. Esse autoconceito tem uma função ativa, organizadora da experiência pessoal.

Acredita-se que a representação de juventude saudável, que engloba a idéia de “ser alegre”, “bem humorado”, “feliz”, seja uma projeção referente à avaliação que o sujeito faz de si mesmo – como se sente a seu respeito – seus aspectos afetivos referentes ao si mesmo.

Em indivíduos mais jovens, como o são os desta parte da amostra geral, que engloba apenas a faixa etária de 11 a 18 anos, é esperado um autoconceito que inclui atributos mais concretos e, portanto, menos abstratos nas suas descrições de si mesmos aqui projetadas nas representações sociais de juventude saudável que apresentam.

Por outro lado, nos jovens do mesmo grupo social amostrado, que residem na localidade popular, mas que compõem uma faixa etária um pouco mais avançada – 19 a 24 anos, observam-se respostas associadas à juventude saudável que parecem mais maduras, a exemplo de: “tem independência”, “tem uma escola pública de qualidade”, “tem um sistema de saúde capaz de satisfazer os anseios”, “tem compromisso com a comunidade”. Se pensarmos que tais respostas implicam numa projeção do que pensam sobre si-mesmos, podemos nos remeter ao que dizem Teixeira e Giacomoni (2002): um maior desenvolvimento

cognitivo – e, aqui afirmamos, um avanço em idade e, portanto, em experiências de vida – pode possibilitar um autoconceito que inclui atributos psicológicos mais abstratos devido ao maior número de papéis sociais desempenhados pelo indivíduo. Com o desenvolvimento, mais aspectos do si mesmo são expressos socialmente e percebidos pelo indivíduo. À medida que o indivíduo avança da infância para a adolescência mais aspectos são considerados quando o sujeito se descreve ou avalia – não só há um aumento quantitativo no número de descritores usados para o si mesmo, como também os descritores são organizados em categorias cada vez mais distintas. Deve-se essa distinção não apenas à sofisticação cognitiva, mas também ao destaque que alguns aspectos do si mesmo assumem em determinadas etapas do desenvolvimento.

Entre os jovens dos dois subgrupos diferentes – da localidade popular e de universitários – mas da mesma faixa etária, 19 a 24 anos, grande parte das respostas associadas à juventude saudável mostra-se diferente, à exceção de “amigo”. Tais diferenças encontradas, entretanto, podem ser vistas não como um déficit ou limitação social ou cognitiva, mas, como diferenças de perspectivas entre indivíduos ou grupos heterogêneos. O processo de escolarização, possivelmente, explica essas diferenças.

Cabe aqui refletir que, em conformidade com a afirmação de Moscovici (2003), quando estudamos o senso comum, o pensamento popular, estamos estudando algo que liga o indivíduo à sua cultura, sua linguagem. Privilegia-se a noção de que as representações sociais permitem acesso ao sistema simbólico ou pensamento social em torno de um determinado fenômeno, neste caso, a juventude, tal como pensada pelos próprios jovens, bem como a noção de que a comunicação circulante nos grupos sociais recicla e perpetua o sentido das palavras, constituindo a base das representações sociais. Estas expressam o conhecimento que está fundamentado na experiência do dia-a-dia, na linguagem, e que é compartilhado por muitas pessoas, constituindo sua realidade social.

5.2.2.2 *A relação “participação em projetos sociais comunitários” e as “idéias de juventude saudável” dos sujeitos pesquisados*

Um outro recorte, que engloba o subgrupo de jovens da localidade popular participantes de projetos/atividades sociais comunitários, possibilita observar as seguintes respostas associadas à juventude saudável, algumas delas diferenciadas em relação a outros jovens não beneficiados por iniciativas dessa natureza. Vejamos o Quadro 14:

Alegre (feliz)
Saúde (energia, alimentar-se bem, estar bem)
Amor no coração (amoroso, amor ao próximo)
Coragem
Trabalho
Respeito
Namoro
Estudo (conhecimento, completa no tempo certo)
Lazer (brinca, passeia, curte a vida, liberdade)
Amigo (conhece pessoas novas, companheiro)
Responsável
Atenção
Preocupação
Cuidado (cuida de si)
Amadurecimento
Cidadão
Honesto
Dinâmico
Calmo
Sincero (verdadeiro)
Prudente
Ético
Independente (liberdade)
Auto-estima
Confiança
Humilde

Escola pública de qualidade
Sistema de saúde capaz de satisfazer anseios
Compromisso com a comunidade
Faz o que gosta
Vive adequadamente

Quadro 14 – Respostas associadas à juventude saudável apresentadas por jovens da localidade popular que participam de projetos/atividades sócio-comunitários

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Esses jovens, participantes de projetos sociais comunitários, parecem construir uma representação social do adolescente saudável como sujeito de direitos, como “ter uma escola pública de qualidade”, “ter um sistema de saúde capaz de satisfazer os anseios dos jovens”, “trabalhar como possibilidade de ter uma vida melhor”, e de deveres, como “ter compromisso com a comunidade”. Chamam-nos a atenção, ainda, as palavras “ética”, “coragem”, “independência”, “mudança”.

A participação dos jovens em projetos comunitários parece ter também um impacto sobre a aquisição e/ou fortalecimento de certas competências. Podem-se destacar as falas seguintes como aprendizagens referidas, às quais foram atribuídos valores, pelo fato de poderem ser revertidas no sentido de produzir recursos para o desenvolvimento pessoal-social desses jovens. A participação em projetos comunitários parece confirmar-se como uma estratégia de socialização e de desenvolvimento, podendo ser responsável pela aquisição de um repertório de habilidades em domínio cognitivo, social, afetivo. Eis as aprendizagens referidas como decorrentes da participação dos jovens em projetos/atividades sócio-comunitários, expostas no Quadro 15, a seguir:

Trabalhar em grupo
Maturidade
Responsabilidade
Interesse nos estudos

Muita informação
Debate sobre assuntos que ajudam no futuro (como lidar com o mundo, em geral)
Maior envolvimento com as pessoas
Saber explicar as coisas
Não praticar coisas erradas
Uma visão mais ampla sobre saúde
Auto-estima
Cultura
Companheirismo
Ser dinâmico
Ter respeito
Aprender a lidar com o outro
Lidar com questões do cotidiano, com ênfase na questão racial
Aprender a se comunicar mais com as pessoas

Quadro 15 – Respostas referidas como aprendizagens decorrentes da participação de jovens da localidade popular em projetos/atividades sócio-comunitários

Fonte: Pesquisa de campo da autora

No caso dos dois adultos jovens estudados, também residentes na localidade popular citada e com história de participação mais duradoura em projetos sociais comunitários, suas aprendizagens decorrentes dessa participação foram assim referidas:

Z. diz que aprendeu a ter paciência, a observar quem realmente gosta dele, a importância dos serviços de saúde e como um adolescente pode “desenhar e apagar o mundo”, no sentido de construir, desconstruir e reconstruí-lo, conforme explica. Aprendeu, sobretudo, a viver, ainda que seja a vida tão difícil.

V. diz que aprendeu muito: conseguiu controlar sua timidez, ser participativa, atenta, consciente em relação às diferenças. Aprendeu também a saber lidar com os

preconceitos e a estar mais inteirada com as problemáticas da sua comunidade e como saber escutá-la e compreendê-la. Enfim, relata: “essa vivência preencheu muitos espaços vazios e enriqueceu o que eu tinha para mostrar”.

Chamam-nos a atenção, ainda, em suas cognições de juventude saudável, “coragem”, “trabalho”, “respeito”, “ética”, “independência”, “viver adequadamente”, “companheirismo”, “auto-estima”, “confiança”, possíveis conseqüências do que referem como habilidades aprendidas ao participarem dos projetos sociais comunitários.

Bronfenbrenner (apud BASTOS, 2003) já colocara como um lugar de “espaços transicionais” as iniciativas e organismos voltados para promover suporte, educação, saúde, profissionalização, viabilizando estruturas de oportunidade ao longo da trajetória desenvolvimental de crianças com história de exclusão social, com efeitos que puderam ser identificados em dimensões, como estabelecimento de vínculos, ressignificação de experiências, redirecionamento de trajetórias.

Pareceu-nos oportuno, também, neste momento, produzir um outro recorte em que se dá ênfase à dinâmica da proteção/risco na trajetória de vida dos dois jovens citados, estudados à parte, como amostra complementar aos dois subgrupos de sujeitos desta pesquisa, e, nesse particular, destacar como significativos os aspectos relacionados por Bronfenbrenner como ganhos decorrentes de sua inclusão em experiências comunitárias, levando em conta os relatos desses jovens nos quais fica implícita a aquisição de certas competências sociais.

Já na seção seguinte, serão resgatadas as informações colhidas desses sujeitos, advindas de suas vivências, tendo em vista compreendê-las como experiências pessoais significativas, ao longo de suas trajetórias de vida. Vale ressaltar que voltamos nossa atenção, mais enfaticamente, para as condições que se mostraram mais favoráveis no percurso desses jovens, impulsionando-os a um viver mais saudável.

5.2.3 A dinâmica da proteção/risco na trajetória de vida dos dois adultos jovens destacados neste estudo

Das narrativas que seguem, que sintetizam a trajetória de vida de dois jovens da localidade popular estudada, com história de participação mais duradoura e efetiva em projetos sociais comunitários, pretende-se enfatizar os fatores de proteção e evitação de riscos que lhes foram proporcionados e as instâncias sócio-educativas mais comprometidas com tais situações protetoras e que os ajudaram a se constituir enquanto juventude – que se acredita – saudável.

Nossa abordagem é, pois, predominantemente sobre os fatores e os mecanismos que potencializam as capacidades de cada indivíduo para superar as dificuldades e adversidades em suas vidas.

Nesse sentido, é nosso propósito alertar as famílias, os profissionais de educação e saúde, os agentes comunitários para o grande desafio de procurar criar maiores oportunidades, nos programas de proteção em que atuam, de melhoria da trajetória de vida dos jovens, na medida em que possam se dar conta dos principais fatores (individuais, familiares e ambientais, em geral) que impulsionam a capacidade de um viver saudável, ainda que confrontando-se com situações traumáticas e adversas da vida.

A família, a escola, a comunidade podem ser reconhecidas como espaços importantes de promoção e proteção dos direitos de crianças e jovens e de aprendizagens significativas para sua socialização e exploração dos seus potenciais de auto-estima e bem-estar.

Z. narra que, na sua infância, passou por muitas crises de asma que o obrigavam a várias situações de internamentos hospitalares. “A cada inverno que se passava, era um maior sofrimento. Conheci o carinho e a proteção originada de minha família [...]”. “Com todas as

dificuldades que enfrentava, percebi o tamanho da mãe que eu tinha, que sempre me protegeu”.

Vale aqui colocar a reflexão de Assis, Pesce e Avanci (2006), no sentido de que, especificamente, na infância e na adolescência, “o aprendizado e a incorporação de estratégias de *coping* – isto é, as estratégias adaptativas, cognitivas e comportamentais, que uma pessoa utiliza frente aos diferentes estresses avaliados como situações que excedem seus recursos pessoais – são ainda parciais e estão em parte relacionadas à capacidade dos pais e das pessoas importantes nessa etapa do desenvolvimento. Essas autoras, citando Bronfenbrenner (1996) e outros estudiosos da temática, trazem à luz o *coping* como um processo transacional, afirmando a relação existente entre a pessoa, o ambiente em que vive e seus traços de personalidade. **Z.** inclui, na sua descrição diante da pergunta “Quem é você?”: “Sou uma pessoa de personalidade muito forte, mas com objetivos claros e entrelaçados com os outros”. Ainda cedo, nos primeiros anos da adolescência, diz que atentou para um sonho – o de ser professor. “Descobri que a vida era além de minha casa e que tinha um sonho: queria ser professor”. Ressalte-se que, atualmente, aos 27 anos, trabalha como educador no Projeto “Agente Jovem”, vinculado à Prefeitura Municipal de Salvador.

Ingressou para o Liceu sob o incentivo de uma única irmã cuidadora, que, à época, morreu de câncer, sendo estes fatos muito marcantes em sua vida. Foi voluntário de uma creche por seis anos. Aos 17 anos, ocorreu uma guinada em sua vida, segundo revela: conheceu o Grupo de Adolescentes do Alto das Pombas, juntamente com lideranças significativas da comunidade, participantes do Projeto UNI, onde atuou em diversas atividades comunitárias, em paralelo com sua atuação na Igreja. “Mais adiante, assumo a coordenação do grupo de jovens mais tradicional do bairro e, conseqüentemente, a liderança da organização estudantil da minha escola”. Evidencia aqui a figura protetora de sua irmã, que

o incentiva a entrar para o Liceu e das lideranças comunitárias que abrem espaços para sua participação em projetos sociais e atuação na Igreja.

Aos 23 anos, envolveu-se com experiências administrativas mal sucedidas, num projeto social comunitário, que hoje representam lembranças muito ruins. Adoeceu com isso e encontrou variadas fontes de recursos protetores. Isso hoje é “página virada”. “Graças a Deus, tive amigos que estiveram ao meu lado durante esse tempo”. Um profissional de saúde amigo o orienta para procurar uma psiquiatra. “Fui obrigado a fazer análise com uma profissional que me ajudou muito a descobrir realmente quem eu era e o que queria”. Isso foi a fortaleza e o complemento junto com a Igreja e o Candomblé, diz **Z.** Ressalta, no seu universo protetor, o suporte emocional de profissionais de saúde e de figuras religiosas. **Z.** tentou modificar as circunstâncias adversas com o uso de estratégias adaptativas focalizadas no problema, ao tomar consciência de suas próprias emoções e buscar regulá-las com a ajuda de profissionais de saúde, e de seu universo protetor religioso – a Igreja e o Candomblé.

Assis, Pesce e Avanci (2006) chamam a atenção, citando Compas (1988), para o fato de que, no caso de crianças e adolescentes muito novos, as situações estressoras estão fora de seu controle, estando mais associadas a problemas ligados aos pais, outros membros da família ou aos professores. É mais difícil para as crianças e adolescentes mais novos, portanto, do que para os adultos, modificarem as circunstâncias adversas, como o fez **Z.**, que buscou suporte social e ações diretas para transformar o evento estressor. Usou, inclusive, estratégias internas de reflexão sobre os problemas, quando diz: “Fiz, naquela ocasião, administração errada de recursos, assumi, mas não fui perdoado [...]”. “O caminho foi preparado para que eu não prosseguisse, fiquei doente por conta de toda perseguição”. Demonstra aqui suas formas de lidar com as dificuldades – seu potencial de resolver problemas – que se mostraram adequadas diante das circunstâncias estressoras, pois lhe proporcionaram prosseguir sua trajetória. Logo em seguida a essas experiências

administrativas negativas citadas, envolve-se ainda com outras situações estressoras, quando diz que, aos 24 anos, candidatou-se à presidência de uma entidade de seu bairro. “Perdi feio”. “Na vida, desde criança, tive dificuldades, mas elas não gostam de mim, pois supere todas elas. Gosto de desafios, sou uma pessoa persistente”. “Mas, com um pouco de paciência, esperei, e com 26 anos me tornei presidente, fruto de uma votação extraordinária”. “Fiz o bairro pensar, ir para a rua”.

Em sua descrição de si, revela uma outra característica: diz ser uma pessoa “acuada”, o que parece contraditório diante de outras descrições, como “sou uma pessoa de personalidade forte”. Explica que, em relação à educação formal de nível superior, sente falta, mas não tem coragem de enfrentar, pelo medo de não ser bem sucedido.

Destaca o que aprendeu com as lideranças da comunidade, com sua atuação nos projetos: a importância do serviço de saúde, a ter paciência e “observar quem realmente gosta de mim”. “Não admito passar pela vida sem devolver tudo de bom que ela me ofereceu”. **Z.** se descreve atualmente: além de se dizer uma pessoa de personalidade muito forte, com objetivos claros, complementa sua auto-avaliação se dizendo carinhoso, austero, inteligente, visionário, simples, capaz, responsável, acuado, politizado, duro, persistente.

V., o outro adulto jovem investigado, narra que, da sua infância, tem lembranças marcantes das brigas que presenciava entre seus pais. Seu pai era muito ciumento, não queria que sua mãe trabalhasse fora de casa. Diz ter sofrido muito com isso.

No início de sua adolescência, **V.** menciona uma grande frustração com seu primeiro namorado. “Fiquei muito apaixonada e percebi que o garoto só queria se aproveitar de mim”, reflete **V.**. “Sofri muito porque gostava dele, mas sabia que tinha que evitá-lo [...]”. “A partir daí fiquei com medo de me relacionar com outros garotos”. Nesse momento, diz que pôde desabafar com uma amiga.

Nos anos da adolescência, V. relata que experimentou vários sentimentos: “revolta por um péssimo relacionamento com a minha mãe, que me tratava com bastante distanciamento, deixando aparente uma cobrança mais relacionada aos afazeres da casa”. “Conheci, nessa época, uma pessoa que me oferecia um sentimento sincero”. Começaram a namorar – é o seu marido, atualmente. Revela-se: “por ser uma pessoa introspectiva, tentava sempre fazer auto-análise das minhas dificuldades, conseguindo manter um equilíbrio sentimental”.

Assis, Pesce, Avanci (2006, p.91) refletem ser especialmente difícil para adolescentes buscar ajuda quando os problemas estão na esfera da família, sobretudo pela tradicional cultura de encobrimento, pela dificuldade de se comentar sobre o tema e por um certo autoritarismo existente nas relações em algumas famílias, o que dificulta a experiência de diálogo. Nesses casos, em especial, procuram ajuda externa. Relata V., diante do sentimento de frustração com o primeiro namorado: “Nesse momento, pude desabafar com amigas, expondo meus conflitos e sentimentos”.

Cyrulnik (2004, apud ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006) chama a atenção para o fato de que pessoas que passam por grande sofrimento precisam ter o apoio de, pelo menos, uma figura significativa que, através do afeto, favoreça o tratamento da ferida e a ressignificação do trauma. Nesse sentido, destaca-se a ênfase na promoção de processos educativos e de convivência que facilitem tornar as pessoas mais resistentes e maduras para enfrentar as dificuldades que ocorrem na vida.

Parece, nessa direção, que é o que se pode encontrar na fala de V., ao se referir a uma pessoa que conheceu à época – seu marido, atualmente –, diante das dificuldades de relacionamento com a mãe, na infância e, nesse particular, na adolescência: “Conheci, nessa época, uma pessoa que me oferecia um sentimento sincero”.

Essas pessoas, que estimulam a promoção da vida, chamadas por Cyrulnik de tutores de resiliência, podem fazer com que o indivíduo em sofrimento elabore os conflitos e retome os trilhos do desenvolvimento (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p.115).

Prosseguindo, essas autoras destacam que a resiliência é um fenômeno de fortalecimento psicossocial passível de ser construído e seu manejo transforma-se em uma ferramenta capaz de subsidiar, não apenas trabalhadores da área de saúde, da educação, mas, as famílias e a sociedade como um todo. Portanto, enfatizam as autoras citadas que a promoção da resiliência precisa ser direcionada, não apenas às crianças e aos adolescentes em dificuldade, mas, à comunidade comprometida com uma vida saudável (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p.116). Destacam ainda as referidas autoras, observando Cowen e Work (1991), que se tem hoje como desafio aprender os mecanismos que protegem o indivíduo do risco e o inserem em programas de prevenção primária, promoção de saúde e bem-estar psicológico, sendo de fundamental importância analisar o contexto cultural de cada comunidade, buscando respeitar sua identidade coletiva, e o caráter dinâmico dos mecanismos.

Um passo importante para uma intervenção preventiva é romper o ciclo vicioso de adversidades, chamando a atenção para comportamentos e condições que são falhos nas experiências naturais de vida. Vale reforçar que o desenvolvimento pleno de uma pessoa é mais influenciado pelos recursos protetores dispostos ao longo da vida. É importante enfatizar, ainda, que a proteção na adolescência – como em outras fases da vida – é fundamental para o desenvolvimento de recursos internos e busca de apoios externos para superação de dificuldades e a construção de uma juventude mais saudável.

V. refere-se, na sua virada da adolescência para a vida adulta, a outras situações difíceis por que passou: “A cobrança em casa era muito grande para arranjar um emprego, e para mim houve uma grande dificuldade porque eu era muito tímida, não sabia me expressar,

não tinha uma boa auto-estima, não me sentia segura para exercer qualquer função [...]”. “Nesse momento, comecei a participar dos movimentos para adolescentes do bairro, onde eu fui ganhando aos poucos tudo que sou hoje”. “Aqui conheci uma grande amiga que sempre esteve ao meu lado e, nos trabalhos com o grupo de adolescentes, cresci muito”.

Revela V. que participou de diversos projetos comunitários, mencionados a seguir: Oficina de Primeiros Socorros – uma parceria da Faculdade de Medicina da UFBA e a Associação de Moradores do bairro; Grupo de Adolescentes – Projeto UNI e Associação de Moradores do bairro; Grupo de Adolescentes Multiplicadores – Faculdade de Odontologia da UFBA e Associação de Moradores do bairro; Grupo de Mulheres. “A minha participação nesses grupos foi muito importante porque aprendi muito, consegui controlar minha timidez, ser participativa, atenta, consciente em relação às diferenças, a saber lidar com os preconceitos e estar mais inteirada com a problemática da minha comunidade [...]”. “Enfim, essa vivência preencheu muitos espaços vazios e enriqueceu o que eu tinha para mostrar”.

V. menciona, ainda, daquele momento de final da adolescência, dificuldades como a descoberta da primeira gravidez e de doença em seu noivo, que foram superadas com grandes decisões: falar sobre a gravidez à sua família, casar e sair de casa. “Surpreendentemente, minha mãe esteve do meu lado [...], mesmo com suas limitações”. Também contou com o apoio de seu noivo e uma grande amiga. Nessa época, também conseguiu o seu primeiro emprego.

Na trajetória de vida dos dois jovens destacados da localidade popular estudada, cabe aqui remontar à perspectiva ecológica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner (1996). O desenvolvimento, para este autor, é concebido como a capacidade crescente de o indivíduo descobrir, sustentar ou alterar o meio ambiente ecológico, através de sistemas de díades, tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas, no seu contínuo processo de mudança. É um processo dinâmico e contínuo de interações bidirecionais entre a

pessoa e suas características biopsíquicas e sociais e o seu contexto sócio-cultural. Os processos proximais levam a mudanças na autopercepção e percepção do outro, criando novas oportunidades para novas interações pessoa-contexto. O desenvolvimento é influenciado pelas características pessoais (recursos, medos, esperanças), que influenciam as escolhas do ambiente e os modos como o indivíduo engaja-se e modifica o ambiente físico e as características do ambiente social. Podemos aqui também remontar a Vygotsky (1998) que, ao explicar a sua “lei de dupla formação”, reflete que, no processo de desenvolvimento, todas as funções aparecem duas vezes – a primeira, no nível social ou interpessoal, e a segunda, no nível individual ou intrapessoal.

Trazemos aqui também a questão do desenvolvimento desses dois jovens no que tange à escolarização formal. Verifica-se que ambos já concluíram o ensino médio, mas não deram continuidade aos estudos, ou seja, não ingressaram no nível superior, semelhantemente a outros casos da comunidade estudada, que também concluíram o ensino médio, mas também pararam os estudos, o que difere do outro subgrupo da amostra – o de universitários. Pode-se aqui remontar a Bourdieu (2001), quando reflete que os distintos estilos de vida presentes num determinado momento histórico, em diferentes grupos, estão fundamentados no *habitus*. Este se constitui como uma aptidão social, variável através do tempo, do lugar e das distribuições de poder, podendo ser diluída por novas forças externas.

V. refere não estar estudando por não dispor de tempo: trabalha, o que é fundamental para o orçamento familiar, é casada, tem dois filhos e tem a casa e a família para cuidar. Já Z., que também já concluiu o ensino médio e não ingressou ainda nos estudos superiores, diz: “Decidi me dedicar a estudos não-formais e trabalhar em paralelo”. “Acredito em meu trabalho como contribuidor para a transformação social”.

Ambos, porém, incluem, em seus projetos de vida futura, a continuidade dos estudos. Diz Z. que lhe falta coragem devido ao medo de não ser bem sucedido. Mas, “irei

vencer o medo tentando um vestibular em 2007”. Na fala de V., este projeto está também incluído para um futuro próximo: “Espero organizar minha vida para conseguir tempo para poder me dedicar aos estudos e poder ingressar em uma faculdade [...]”.

As condições estruturais possibilitam a construção do mundo dos agentes e suas representações variam segundo sua posição e seu *habitus*, sendo este, portanto, um sistema de esquemas de percepção e apreciação, estruturas cognitivas e avaliativas, adquiridas, através da experiência duradoura de uma posição no mundo social. A ação social é explicada, no dizer de Bourdieu, em termos de que o ator social, segundo uma lógica de custo/benefício, seleciona aquela alternativa que considera de acordo com seus interesses ligados à sua posição dentro desse sistema de relações. De acordo com o enfoque de Bourdieu, portanto, o princípio de estruturação das práticas sociais leva em conta, não só a posição que o agente ocupa no sistema de relações, mas, também, o seu *habitus* incorporado, enquanto esquema de percepção, de avaliação e de ação.

Se voltarmos nossa atenção para o outro subgrupo estudado nesta pesquisa, que já se encontra realizando seus estudos superiores (subgrupo de universitários), podemos observar *habitus* diferentes, como produtos de modos diferentes de engendramento, ou seja, condições de existência que impõem definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazendo alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis, pelo menos, em um dado momento. A ação social não é, portanto, uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas pré-estabelecidos (BOURDIEU, 1994). As práticas produzidas pelo *habitus* também aparecem como determinadas pelo futuro, ou seja, pelos fins explicitamente colocados de um projeto. Nesse sentido, é de importância fundamental conhecer o que imaginam esses jovens para um

futuro próximo, acreditando que os alvos a que se propõem os indivíduos funcionam também como incentivos para as suas práticas sociais cotidianas.

5.2.4 O projeto de vida dos jovens pesquisados: como imaginam suas vivências num futuro próximo

Vejamos as respostas do subgrupo da localidade popular, expressas no Quadro 16, seguinte:

Ter marido e filhos
Namorar
Amar
Ter uma profissão
Ganhar dinheiro
Ter sempre mais biscates
Ter emprego
Ser professor
Investir nos estudos
Ingressar numa faculdade
Viajar
Passear
Ter diversão
Praticar esportes
Relaxar
Ter qualidade de vida
Ter alegria
Amizade
Responsabilidade
Ser cuidadoso
* Entrar na política partidária
* Ingressar numa faculdade

* Constituir família (tendo meu primeiro filho)
* Construir uma estrutura financeira (conseguir casa, carro, sítio)

* Respostas dadas pelos dois adultos jovens da localidade popular estudados à parte

Quadro 16 – Respostas referentes ao projeto de vida futura dos jovens do subgrupo da localidade popular

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Vejamos as falas do subgrupo de universitários, no Quadro 17, a seguir:

Estar formada	ajudar os outros
Estar trabalhando	vida agradável
Estar fazendo pós-graduação	viajar
Constituir família	morar no exterior
Morar sozinho	conhecer novos lugares
Responsabilidade	atuar junto à comunidade
Estabilidade profissional/financeira	tempo para amigos
Ganhar dinheiro	ser feliz
Aquisição de imóvel	independência
Sucesso profissional	estar em paz
Ser um profissional competente	cuidar da saúde

Quadro 17 – Respostas referentes ao projeto de vida futura dos jovens do subgrupo de universitários

Fonte: Pesquisa de campo da autora

Observando-se os quadros 16 e 17, verifica-se nas falas dos respondentes desta pesquisa pertencentes aos dois subgrupos estudados – jovens da localidade popular, incluídos os dois adultos jovens estudados à parte, e estudantes universitários – que as formas como as pessoas comumente pensam e sentem seus projetos de vida futura apresentam-se diferentes, na medida em que suas trajetórias de vida são também diferentes. Buscamos em alguns autores algumas possibilidades de melhor compreensão do que nos expuseram esses jovens sobre seus projetos de vida, num futuro próximo.

- Allport (1973) afirma que a nossa capacidade de perceber o mundo proporciona uma representação pessoal da realidade, a que ele denomina de procepção da realidade. A realidade será sempre representada intimamente e de acordo com os filtros afetivos de cada

um. A visão de mundo desenvolvida ao longo da existência de cada indivíduo tem a ver com a sua visão de futuro.

- Um outro autor aqui tomado como referência é Bourdieu (1994), quando destaca o conceito de *habitus*, entendido como esquemas de percepção, de avaliação e de ação. Na formação do *habitus*, Bourdieu adverte de se ter que levar em conta o sistema de relações em termos de estruturação e reestruturação de posições, a história incorporada pelo agente social. O *habitus* refere-se a disposições duráveis inculcadas pelas condições objetivas, engendrando aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas.

- Apoiamo-nos, ainda, em Moscovici (2003), ao referir-se à formação de representações sociais que ele define como um modo de compreender um objeto particular e como uma forma de o sujeito/indivíduo ou grupo adquirir uma capacidade de definição, sendo sempre um produto da interação ou comunicação. Ademais, conforme Marková, as representações sociais são parte de um entorno social simbólico, no qual as pessoas vivem. Ao mesmo tempo, este entorno se reconstitui através das atividades do indivíduo, sobretudo, por meio da linguagem. O social e o individual são dois componentes das representações sociais mutuamente interdependentes.

- Barroso e Barreto (1976), ao investigarem as relações entre “o vestibular e a auto-estima do jovem”, associam a auto-estima – geradora de auto-confiança – com atitudes de otimismo em relação aos resultados das próprias ações, ou seja, expectativas de resultados positivos nas várias situações de vida.

Em nosso estudo voltaremos também nossa atenção para o que os jovens estudados expressam de otimismo em relação às suas representações de vivência adulta, em um futuro próximo, ou seja, que resultados esperam para si, como se vêem quando já tornados adultos.

Destacam-se algumas falas de jovens desta pesquisa, quanto ao seu projeto de vida: “ingressar numa faculdade”, por exemplo, é uma resposta dos jovens da localidade popular, enquanto “estar fazendo uma pós-graduação” é um projeto específico do subgrupo de universitários. Chama-nos a atenção a resposta dada por um dos dois adultos jovens da localidade popular, estudados à parte. Diz **Z.**: “Desejo, daqui a cinco anos, estar ingressando na vida político-partidária”.

Exercer a maternidade e a paternidade assim como desempenhar papéis profissionais ou acadêmicos socialmente aceitos ganham sentido. Então, na “agenda” do amanhã de muitos desses jovens encontra-se o desejo de ter filhos, pelos significados pessoais que assumem em suas vidas. **Z.** (masculino, 27 anos), um dos adultos jovens pesquisados da localidade popular, tem como projeto de vida “entrar na política partidária”; “ingressar numa faculdade”; “constituir família, tendo seu primeiro filho”; “construir uma estrutura financeira (conseguir casa, carro, sítio)”, conforme registro no Quadro 16.

Outros jovens destacam projetos semelhantes: “ter marido e filhos”, “ter uma profissão”, “ter emprego”, “ganhar dinheiro”. O lazer é também incluído na forma de viagem, passeio, diversão.

Os jovens do grupo de universitários têm expectativas semelhantes – de “estar formada”, “estar trabalhando”, “estabilidade profissional/financeira”, “viajar” –, mas incluem algumas respostas diferentes, tais como: “morar no exterior” e “morar sozinho”. Papéis de cuidado a si e aos outros aparecem em ambos os subgrupos: “ser cuidadoso”, “ajudar os outros”, “atuar junto à comunidade”. Estes indicam em ambos os subgrupos preocupação com a saúde, que aparece nas respostas “cuidar da saúde” e “ter qualidade de vida”.

Esperançosos, estes jovens mostram-se ávidos de uma vivência em família, de participação social, de saúde, de educação, de trabalho, de divertimento. Apesar das diferenças sociais, de gênero, etárias, entre os dois subgrupos estudados, parece existir uma

identidade ou marca própria dessa etapa da vida, que alguns autores – como Madeira e Rodrigues (1998), referidos por Minayo (1999) – caracterizaram como uma espécie de moratória entre a infância e a vida adulta, um espaço para o aperfeiçoamento individual [...] rumo ao futuro.

A visão de futuro parece ter a ver com estruturas relativamente estáveis construídas a partir das experiências vividas ao longo da vida, em família, na situação escolar e outras, o que constitui os estilos cognitivos dos indivíduos, podendo diversificar-se pela busca de padrões de excelência associados ao contexto social em que eles se inserem.

Acrescente-se que os jovens parecem buscar associar-se a grupos de prestígio, aqueles em que seus membros se aproximam de critérios valorizados, ou seja, que têm a ver com os padrões de excelência desse dado grupo social. A auto-estima ocorre a partir de sistemas de referência relativos a tais padrões de excelência específicos dos grupos. Entre os grupos que fazem parte de diferentes subsistemas da sociedade existem aqueles mais prestigiados do que outros porque seus elementos, em geral, aproximam-se mais de alguns dos critérios mais valorizados.

Remetendo-nos a estudos de Liebesny e Ozella (2002), podemos observar, ainda, na perspectiva dos jovens sobre o adulto de amanhã – em sua visão de futuro e seus projetos de vida – a perpetuação da realidade atual. As expectativas que lhes são postas se constituem no conjunto das relações em que se organizam socialmente e que os impedem de rever a realidade, pois não se envolvem com sua construção, enquanto sujeitos sociais, conscientes de sua responsabilidade de transformação constante de si. Exemplificamos com o dizer “ter sempre mais biscates” de uma jovem da localidade popular estudada sobre seu projeto de vida futura, na área profissional.

Refletem aqueles autores que a transformação do sujeito-objeto em sujeito-sujeito é condição para a apropriação pelo jovem de seu projeto de vida, da visão do adulto que quer

ser. O jovem assim constituído será capaz de um desenvolvimento saudável, pois será agente de escolhas, sujeito de projetos, sujeito de ações, sujeito de transformação. Ele é capaz de promover saúde na medida em que participa de atividades pertinentes e específicas na construção de possibilidades de se constituir enquanto sujeito social. “Entrar na política partidária”, “entrar numa faculdade”, “construir uma estrutura financeira (conseguir casa, carro, sítio)” parecem significar projetos de vida ousados entre os jovens da localidade popular, bem como “fazer pós-graduação”, morar no exterior”, entre os jovens universitários, o que reflete o envolvimento desses jovens com sua construção, com a responsabilidade de transformação constante de si, para uma existência mais saudável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta pesquisa, pode-se dizer que fica a certeza de que os jovens têm muito a nos dizer sobre suas vivências, suas perspectivas para um futuro que se aproxima e o que consideram importante para o seu bem-estar, colocando desafios para os responsáveis pelo seu crescimento nos espaços formativos. Espera-se ter encontrado luzes para esta realidade, possibilitando àqueles comprometidos com a construção de uma juventude saudável orientar suas ações, olhando para os jovens, a partir de uma perspectiva privilegiada, delineadora de rotas e caminhos de possibilidades presentes e para um amanhã vindouro, cheio de projetos, expectativas e promessas, que não se resolverão sem a presença e intervenção social consciente.

É importante pontuar, em nossos achados, as representações sociais de juventude saudável apresentadas pelos jovens pesquisados, destacando as idéias comuns e as idéias diferentes nos subgrupos amostrados.

Remontando aos quadros 2 e 3, chama-nos a atenção o núcleo central das representações sociais de juventude saudável. Sendo o núcleo central o principal gerador de significados que os sujeitos dão a uma situação ou a um objeto com o qual se defrontam, os dois diferentes subgrupos estudados refletem uma homogeneidade quanto ao significado de juventude saudável, a partir das associações que fizeram com as idéias de saúde (física e psíquica, boa alimentação, preparo físico), estudo e amigo. Estas respostas referentes à “saúde” (boa alimentação, preparo físico), bem como “estudo”, “amigo”, associadas à juventude saudável, encontram convergência em estudos já mencionados que enfatizam: a valorização que o adolescente dá ao corpo nessa fase da vida (JERSILD, 1977; HARDY; HEYES, 1979); que destacam taxas de atendimento escolar, frequência à escola, dentre outras, indicadoras de saudabilidade na adolescência (BRUNACCI; CARNEIRO, 1998); e a

importância do grupo-de-pares, da criação de amizades, com funções de socialização e busca de identidade (ABERASTURY; KNOBEL, 1992; NASCIMENTO, 1999).

“Família” (ama a família, tem boa família, tem boas relações familiares) é um elemento central no subgrupo dos universitários, que não aparece explicitamente no subgrupo da localidade popular, embora, quando se observa, neste subgrupo, o elemento central “alegre/feliz/humor”, encontra-se a referência de “humor” com relação aos pais, o que pode estar associado a bom relacionamento com a família, semelhantemente ao que é também referido como elemento central no subgrupo de universitários.

Ser alegre, feliz, bem humorado, curtir a vida, passear, brincar, que fazem parte do núcleo central da localidade popular, podem apontar para a vitalidade da adolescência, sua disposição e energia para experimentar e usufruir, em um curto período de tempo, tudo o que a vida lhe oferece de oportunidades, de curtição, dando-lhe a sensação de necessidade de urgência para viver certos momentos da vida. Aberastury e Knobel (1992) referem-se à “deslocalização temporal” como um dos elementos da “síndrome normal da adolescência”, que se caracteriza por algumas urgências parecerem enormes e algumas postergações aparecerem como irracionais. Assinalam Sant’Ana e Trindade (2003) que a vontade de “curtir a vida” intensamente é um elemento da representação social sobre o adolescente pelo pensamento social, em geral, e também pelos próprios adolescentes, como apontam os dados desta pesquisa, em conformidade ainda com adolescentes estudados por Martins (2002, apud SANT’ANA; TRINDADE, 2003), que, conforme as referidas autoras, encontrou ser a adolescência uma “fase de curtição”. Este fato conduz a preocupações de adultos envolvidos com cuidados à adolescência. É o que revela um entrevistado, participante dos estudos de Sant’Ana e Trindade, ao referir-se que os adolescentes têm uma sede de prazer muito grande, agindo, em consequência, sem ver o perigo, sem analisar o que poderá vir a acontecer com eles. No entanto, como uma aparente contradição, chama-nos a atenção a idéia de

“responsabilidade” associada à juventude saudável mencionada pelo subgrupo da localidade mais popular. Isto nos remete a pensar que os jovens de classes sociais menos privilegiadas assumem mais cedo responsabilidades na vida. Vale lembrar que o significado “responsabilidade” associado à juventude saudável foi apresentado por jovens de 12 anos (“ter responsabilidade com a vida”), 15 e 18 anos.

Os elementos periféricos que constituem os núcleos 1 e 2 são aqui considerados como a periferia próxima ao núcleo central – são idéias freqüentes, porém citadas nos dois últimos lugares de evocação (núcleo periférico 1) ou são idéias pouco freqüentes mas evocadas no primeiro lugar (núcleo periférico 2). Estes podem ser observados nos quadros 4, 5, 6 e 7. Chama-nos a atenção a resposta “namorar” associada à juventude saudável por uma adolescente de 15 anos da localidade popular e a resposta “namoradeira” dada por uma jovem de 14 anos como representação de si própria (como se percebe). Essas respostas nos lembram alguns trechos da canção de autor desconhecido, quais sejam: “Ela só quer, só pensa em namorar [...] mas o doutor nem examina, e, chamando o pai de lado, lhe diz logo em surdina que o mal é da idade porque pra tal menina não há um só remédio em toda a medicina”. Lembram-nos ainda Origlia e Ouillon (1973), quando se referem a poetas que citaram a adolescência como a fase do despertar do amor, e Nascimento (1999), quando assinala que, em geral, o primeiro amor e o primeiro namoro ocorrem durante os anos da adolescência. Lembremos também o nosso grande poeta Carlos Drummond de Andrade: “[...] não tem namorado quem não sabe o gosto da chuva, cinema, sessão das duas, medo do pai [...]”.

Uma outra resposta interessante associada à juventude saudável é “ajudar o próximo”, encontrada no subgrupo de universitários, fazendo parte do núcleo periférico 1 (Quadro 5). Considerando a característica das representações sociais de ser a reconstrução de um objeto, a fim de torná-lo significativo para a vida cotidiana e não uma cópia do objeto representado, e que o sistema periférico está associado ao contexto, às expressões cotidianas e

às práticas sociais nas quais os indivíduos estão inseridos, a resposta “ajudar o próximo” associada à juventude saudável parece típica desse subgrupo de universitários, que está vinculado a um curso que faz interface com a área de Ciências Humanas e da Saúde e que, nesse sentido, é diferente dos jovens da localidade popular. Já nos referimos anteriormente a estudos de Campos, através de Sant’Ana e Trindade (2003), ao afirmar que indivíduos que pertencem a grupos com práticas sociais mais próximas, como os que possuem uma mesma atividade profissional, tendem a produzir representações de um objeto social de significado mais próximo.

Já no Quadro 6, referente ao núcleo periférico 2, que caracteriza as respostas associadas à juventude saudável do subgrupo da localidade popular, chamam-nos a atenção as falas de um jovem de 21 anos, participante de projetos/atividades sociais promovidos por lideranças comunitárias: “ter uma escola pública de qualidade”, “ter um sistema de saúde capaz de satisfazer os anseios”. Este mesmo jovem também associou juventude saudável a “ter compromisso com a comunidade”. É provável que sua fala esteja refletindo a sua experiência cotidiana, que está contribuindo para a atualização e transformação das representações sociais, diferentemente do núcleo central, que dá estabilidade às representações sociais, tornando-as resistentes a mudanças, mesmo em contextos nos quais existem transformações. É uma resposta que implica em adaptação das representações sociais ao contexto, permitindo mudança de atitude frente ao novo.

Embora não tenhamos referido em nossos resultados e discussões, incluímos aqui um breve comentário de respostas associadas à juventude saudável, antecedidas de negação, a exemplo de “não xingar”, “não usar droga”, “não usar arma” (de um adolescente de 11 anos, sexo masculino, da localidade popular). É provável que xingamento, uso de droga e de arma estejam bastante associados à violência. Se remontarmos às falas das lideranças comunitárias, ao se referirem à localidade popular aqui estudada, vamos observar a ênfase na “queixa”: [...]

Com características de bairro popular, o Alto das Pombas enfrenta diversos problemas, tais como saneamento básico, saúde e educação precárias, transporte urbano, ausência de áreas e equipamentos de lazer, bem como a violência e o tráfico de drogas.

Com relação às representações de suas vivências no *status* adulto, todos os jovens investigados vêem o futuro como significado de realização pessoal, possibilidade de concretizar sonhos, crescer dentro da profissão, constituir família, ter acesso a certos bens de consumo. O futuro está sempre vinculado à ampliação de possibilidades. Constroem, portanto, uma representação positiva de futuro. Seus projetos de vida para um futuro próximo expressam desejos que correspondem a metas usualmente esperadas na sociedade para o *status* adulto. Remontemos aos quadro 16 e 17. Chama-nos a atenção a diferença na amplitude de “ambição” entre as respostas de dois jovens da localidade popular: “ter sempre mais biscates” (14 anos, feminino, não participante de projetos/atividades sócio-comunitários), “entrar na política partidária” (27 anos, masculino, adulto jovem da localidade popular, com história de participação em projetos/atividades sócio-comunitários). Entre os jovens do subgrupo de universitários, uma resposta pouco usual foi mencionada para um futuro próximo: “morar sozinho” (19 anos, masculino).

É possível uma juventude saudável, a partir do compromisso que as instituições sócio-educativas possam estabelecer com um viver juvenil o mais próximo possível do bem sucedido, na família, na escola e demais contextos de convivência dos jovens. É importante se resgatar aspectos sadios de vivência nesses contextos, considerando que, concordando com Moscovici (2003), o ser humano é capaz de assenorear-se de um fenômeno natural ou social, por meio de conceitos, afirmações e explicações que circulam no dia-a-dia, durante as interações sociais. O estudo das representações sociais possibilita resgatar o papel do sujeito como produtor de sistemas simbólicos e sociais, e compreender seu processo de subjetivação. Remetendo-nos a Domingos Sobrinho (1998), reafirmamos que as representações sociais não

se constroem num vazio social. Os indivíduos estão inseridos em determinados espaços, onde se impõe a apreensão diferenciada dos objetos sociais. É a partir da construção das representações sociais de um determinado objeto que um determinado grupo vai construindo os traços distintivos de sua identidade.

A juventude, nesta pesquisa, constrói-se pelos sujeitos que dela fazem parte. Imaginam-se corpos (em boas condições de saúde, bem alimentados, com preparo físico), papéis, convivências. Consolidam-se maneiras de ser, tudo fruto da interação e linguagem que circula no cotidiano dos grupos. A juventude é (re)inventada pelo modo como os grupos se apropriam desse conceito, impregnando-o de perspectivas diversas de ser e viver essa etapa da vida.

A juventude vai sendo aqui conhecida pelas representações que os jovens fazem dela. Uma juventude saudável é (re)desenhada não só a partir da posição que cada um ocupa e quer ocupar neste cenário, mas também a partir da escolha de cada um como indivíduo único que expressa sua singularidade, seus ideais e valores. É dentro das práticas sociais, costumes e instituições de uma época que cada um vai buscar sua fonte motivacional de orientação para o agir.

Neste estudo, espera-se ser factível uma intervenção eficiente no sentido de resgatar aspectos sadios, bem como de implantar programas preventivos de conscientização sobre a importância da família, da escola e de contextos sociais gerais de vivência da juventude, na formação de um autoconceito positivo, que irá influenciar suas experiências ao longo do processo de desenvolvimento. A percepção de condições favoráveis na vivência do sujeito pode influenciar a formação de um autoconceito positivo, o que, por sua vez, é prescritivo de comportamentos mais adaptativos.

Acredita-se ser possível uma juventude saudável, aquela afirmada, inclusive, nas representações sociais dos dois diferentes grupos de jovens estudados, nesta pesquisa, na

medida em que, conforme destaca Fialho (2000), as famílias, os educadores, em geral, os cuidadores de saúde, as organizações governamentais e não-governamentais, ou seja, todos aqueles comprometidos com a formação dos jovens tenham condições de implementar fatores de proteção à saúde e contribuir para interromper possíveis trajetórias de risco para a população juvenil.

Concordamos com Liebesny e Ozella (2002) que os jovens saudáveis se envolvem com sua construção enquanto sujeitos sociais conscientes de sua responsabilidade de transformação constante de si mesmos. E a transformação do sujeito-objeto em sujeito-sujeito é condição para a apropriação pelo jovem de seu projeto de vida, da visão do adulto que quer ser. O jovem assim constituído será capaz de um desenvolvimento saudável, pois será agente de escolhas, sujeito de projetos, sujeito de ação, sujeito de transformação. Ele é capaz de promover saúde, na medida em que participa de atividades pertinentes e específicas na construção de possibilidades de se constituir enquanto sujeito social.

Sintetizando, ainda com base em Liebesny e Ozella (2002), ressaltamos que jovens saudáveis:

- são envolvidos em sua construção enquanto sujeitos sociais conscientes de sua responsabilidade de transformação constante de si;
- apropriam-se de seu projeto de vida, da visão do adulto que querem ser;
- são agentes de escolhas, sujeitos de projetos, sujeitos de ações, sujeitos de transformação.

Concordando com Segre e Ferraz (1997), falamos em saudável não como categoria que exista em si mesma, mas como categoria sujeita a uma descrição dentro de um contexto que lhe empreste sentido, a partir da linguagem e da experiência íntima do sujeito. Só se poderá, então, falar de bem-estar para um sujeito que, dentro de suas crenças e valores, dê sentido a tal uso semântico e, portanto, o legitime. Compatibilizamo-nos, ainda, com esses autores na medida em que é nosso propósito, pois, buscar um conceito de saudabilidade que

se constitua não como perfeição, como “síndrome da felicidade”, incompatível com a situação do homem com suas diferenças, dúvidas, medos e incertezas. Tampouco, queremos nos referir a um estado de hiper-adaptação, em que a vida humana parece encontrar-se empobrecida, com um rebaixamento da criatividade e do poder de intervenção sobre a realidade, o sentido de transformá-la – síndrome dos “normótipos”.

As condições de saudabilidade poderão estar expressas em qualidade de vida que se supõe aqui possível de ser avaliada pelo próprio sujeito ou grupo.

Espera-se que uma visão mais humana das atividades educativas dos pais, educadores, profissionais de saúde possa contribuir para um contato mais sintônico, mais empático e, conseqüentemente, mais ético, entre eles e os jovens. Poderíamos, então, concluindo, refletir que um viver saudável é um estado de razoável harmonia entre o sujeito/grupo e a sua própria realidade. E é possível, sim, para os nossos jovens, na medida em que os agentes educativos comprometidos com sua formação compreendam a importância dos fenômenos sócio-culturais e sua (re)estruturação ao longo da trajetória de vida, ajudando-os a promover fatores de proteção à saúde, a fim de contribuir para um viver mais saudável da juventude.

Vale aqui reafirmar o que enfatiza Fialho (2000): a tarefa dos adultos – pais, educadores, em geral, cuidadores de saúde – de tornar a vivência juvenil saudável, cada vez mais próxima do possível, está ligada à promoção de fatores de proteção, fortalecimento da auto-imagem e auto-estima dos jovens e produção de estímulos para a visualização de um projeto de vida para o futuro.

É, portanto, nossa intenção que, a partir desta pesquisa, os responsáveis pela formação dos jovens, representantes da sociedade civil, possam obter subsídios para a implementação de políticas e práticas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população juvenil, observadas as especificidades de seus contextos de vivência.

Relembramos, aqui, remontando a Seligman e Csikszentmihalyi (2000, apud WEBER; BRANDENBURG; VIEZZER, 2003), que a Psicologia é também o estudo dos aspectos saudáveis, que fazem a vida valer a pena, não estando apenas voltada ao tratamento de problemas já existentes, abrindo possibilidades de embasar o planejamento de programas de intervenção que visem ao desenvolvimento de habilidades positivas ao ser humano, à sua competência social.

É importante esclarecer que, neste estudo, em nenhum momento, houve a pretensão de estabelecer relações causais suficientes entre as representações sociais de juventude saudável e algumas características diferenciadoras entre os subgrupos de sujeitos pesquisados, tais como faixa etária, grau de escolaridade, condições sócio-econômicas, participação em projetos/atividades sócio-comunitários. O que intencionamos compreender é o que, de certa forma, tem a ver com as idéias que os jovens vêm construindo de juventude saudável, como uma forma de contribuir para que se promovam condições e possibilidades de um viver de melhor qualidade. Sugerem-se novas investigações a fim de se ampliar o conhecimento do que é visto como saudável na juventude, pelos próprios jovens e outros segmentos sociais, tendo em vista contribuir para potencializar a ação positiva dos pais, profissionais de saúde e educação, lideranças comunitárias, no seu papel educativo.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2001.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

ALLPORT, Gordon W. **Personalidade: padrões e desenvolvimento**. São Paulo: Herder EDUSP, 1973.

ALSINET, Carles. **El bienestar en la infancia**. Sant Salvador: Pagès Editors, 1999.

AMATUZZI, Mauro Martins. A investigação do humano: um debate. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 73-77, 1994.

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida. Adolescência e gravidez: o processo de subjetivação de adolescentes grávidas na contemporaneidade. **Symposium**, Recife: UNICAP, ano 4, n. especial, p.53-60, dez., 2000.

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2001.

ANDRE, Claire; VELASQUEZ, Manuel. Can ethics be taught? (2001). Disponível em: <<http://www.scu.edu/ethics/practicing/canethicsbetaught.html>>. Acesso em: 07 mar. 2006.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ASSIS, Simone Gonçalves *et al.* A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n.3, p. 669-680, 2003.

_____; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAHIA. Secretaria da Saúde. Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto (CRADIS). Homepage institucional. Disponível em: <www.saude.ba.gov.br/cradis.html>. Acesso em: 02 mar. 2006.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf> Acesso em: 02 mar. 2006.

BAPTISTA, Makilim Nunes. Adolescência, família e problemas de comportamento. **PSICO**, Bragança Paulista, v. 1, n. 2, p. 83-91, jul./dez., 1996.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O vestibular e a auto-estima do jovem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, p. 48-61, 1976.

BARTH, Roland S. **Building a community of learners** (2003). Disponível em: <http://www.stf.sk.ca/prof_growth/ssc/ssba/CAP2004/presentations/barthkeynote1.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2006.

BASTOS, Ana Cecília de Sousa Bittencourt. **Contextos e trajetórias de desenvolvimento: a situação de famílias participantes de projetos sociais**. [Salvador: s.n.], 2003. Projeto PIBIC-CNPq/ UFBA.

_____; ALCÂNTARA, Miriã Alves Ramos de; SANTOS, José Eduardo Ferreira. Novas famílias urbanas. In: LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Sílvia Helena (Org.). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. Salvador: EDUFBA, 2002.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Editora Laura Marisa Carnielo Calejon, 2001.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 10, n.1, p. 129-139, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Tradução: Paula Monteiro; Alicia Auzmondi. São Paulo: Ática, 1994 (Coleção sobre Cientistas Sociais, v.39).

_____. **Escritos de educação**. Tradução: Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. 3. ed., Campinas: Papyrus, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1998 (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Hortênsia Maria Dantas; ALLATTA, Rosana Cristina Chenck; CHAVES, Antonio Marcos. Atendimento psicológico na representação social de usuários do Serviço de Psicologia da UFBA: um estudo preliminar. In: MATA, Carolina Sampaio *et al.* (Org.). **Coletânea do Serviço de Psicologia Prof. João Ignácio de Mendonça-UFBA**. Salvador: EDUFBA, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Atlas, 1992, 199 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília, 1998.

BRONFENBRENNER, Uri. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, Washington, U.S., v. 101, p. 568-586, 1994.

BRUNACCI, Julio Marcos; CARNEIRO, Rosa Maria Maciel. Indicadores de saúde para a infância e a adolescência. In: COSTA, Maria Conceição Oliveira; SOUZA, Ronald Pagnocelli de (Org.). **Avaliação e cuidados primários da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: FAPERJ-Nau, 2001.

CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras - FAPERJ, 2004.

CENTRO DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE YVES DE ROUSSAN (CEDECA). Homepage institucional. Disponível em: < www.cedeca.org.br >. Acesso em: 02 mar. 2006.

CHAVES, Antonio Marcos. **Cognição social e representações sociais**: texto didático. Salvador: UFBA, 1993.

CLÍMACO, Adélia Araújo de S. Reflexões sobre a adolescência nas sociedades “modernas”, em especial, no contexto brasileiro. **Educ**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 13-30, out., 1997.

CODO, Wanderley; SENNE, Wilson Alves. **O que é Corpo(latria)**. São Paulo: Brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros Passos).

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão/Conselho Federal de Psicologia**, Brasília, v.20, n. 2, p. 42-59, mai., 1999.

_____; KOLLER, Sílvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

COSTA, Maria Conceição Oliveira; SOUZA, Ronald Pagnocelli de (Org.). **Avaliação e cuidados primários da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRITELI, Dulce Mara. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Ed. Brasileira, 1998.

CUÉLLAR, Javier Pérez de (Org.). **Nossa diversidade criadora**: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Tradução: Alessandro Warley Candeas. Campinas: Papirus; Brasília: Unesco, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245-262, jul., 2002.

DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus e representação social: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Ed., 1998.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

FIALHO, Margaret Amorim. Adolescência saudável: compromisso de quem? **Tema Livre**, Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2000.

GADAMER, Hans-Gorg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. **Filosofar & educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

GEERTZ, Clifford James. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Carta Editora, 1994.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOTTLIEB, Davis *et al.* A questão das subculturas juvenis. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da juventude II**: para uma sociologia diferencial. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GÜNTHER, Isolda de Araújo *et al.* Lugares favoritos de adolescentes no Distrito Federal. **Estudos de Psicologia**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 299-308, 2003.

HARDY, Malcolm; HEYES, Steve. **Uma nova introdução à Psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

JERSILD, Arthur Thomas. **Psicologia da adolescência**. São Paulo: Nacional, 1977.

KOHLBERG, Lawrence; POWER, F. Clark.; HIGGINS, Ann. **La educación moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999 (Coleção Debate Sócio-educativo).

LAMAS, B. S. Considerações sobre o trabalho segundo algumas leituras em Freud. **Psico**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p 101-107, jan./jun., 1989.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).

_____; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LAPASSADE, Georges. **A entrada na vida**. Lisboa: Ed. 70, 1969.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIEBESNY, Bronia; OZELLA, Sergio. Projeto de vida na promoção de saúde. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Sílvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos (Org.). **Adolescência & Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LÖRH, Suzane S.; WASC, Etelca. E a família brasileira? **Psicologia Argumento**, Curitiba, n. 12, p.17-22, dez., 1992.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. Salvador: EDUFBA, 2003.

MACEDO, Roberto Sidney. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAGAGNIN, Cirilo *et al.* Autoconceito e adaptação do adolescente. **Aletheia**, Canoas, n. 6, p. 5-23, jul./dez., 1997.

MAINIERI, Alberto Scofano. O papel do clínico, dos especialistas e da equipe multidisciplinar na atenção integral ao adolescente. In: COSTA, Maria Conceição Oliveira; SOUZA, Ronald Pagnocelli de (Org.). **Avaliação e cuidados primários da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARQUES, B. O conceito de personalidade sadia nas teorias psicoterápicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia**, v.1, n. 1, 1988.

MARTINS, F. *et al.* A representação social da droga em Brasília: o produto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 47-58, 1991.

MARTINS, Geraldo Majela. Educação: mediação da cidadania. **Psique**, Belo Horizonte, ano 3, n. 3, p. 45-51, nov.,1993.

MATTOS, Ricardo Mendes; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; FERREIRA, Ricardo Franklin. Contribuição de Vygotsky ao conceito de identidade: uma leitura da autobiografia de Esmeralda. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 1, p.119-138, dez., 2003.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Ed., 1998.

MEJIAS, Nilce Pinheiro. A Atuação do psicólogo: da clínica para a comunidade. **Cadernos de Psicologia**, São Paulo, n. 1, p. 32-43, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Fala, galera**: violência, juventude e cidadania no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Ed., 1998.

_____. *et al.* (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Gravidez em mulheres adolescentes é problema? Elementos para a análise da construção de significado. **Cadernos Psicológicos**, Belo Horizonte, v. 6, n. 8, p. 44-54, jul., 1999.

MORIN, Edgar. Enfrentar a incerteza (Aprender a viver, continuação). In: _____. **A cabeça bem feita**: repensar a forma, reformar o pensamento. 5.ed., Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001, p.55-63.

MORIN, Edgar. A noção do sujeito. In: SCHNITMAN, Dora.Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Social representations theory and social constructionism**. Paris, 1997.
Disponível em: <<http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/mosc1.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2003.

_____. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUCHINICK, Eva. Integrando psicologia social y psicologia de la personalidad. **Psico**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 13-22, jan./jun., 1992.

NASCIMENTO, Angelina Bulcão. **Quem tem medo da geração shopping?** Salvador: EDUFBA, 1999.

NIETZSCHE, Frederico. **Ecce Homo: como cheguei a ser o que sou**. Tradução: Lourival de Queiroz Henkel. 4. ed., São Paulo: Brasil, 1959.

OLIVEIRA, Denize Cristina de *et al.* Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 2, p. 245-258, 2001.

_____. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes *et al.* (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

OLIVEIRA, Ebenézer A. de. Modelos de risco na psicologia do desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 19-26, jan./abr., 1998.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Uma questão metodológica nas ciências humanas: a alternância entre sujeito e objeto. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 49, n. 110, p. 53-70, jan./jun., 1999.

ORIGLIA, Dino; OUIILLON, Henri. **L'adolescent**. Paris: Les Éditions ESF, 1973.

PÁEZ, Dario; BLANCO, Amalio. **La teoría sócio-cultural y la psicología social actual**. Madrid, Es: Printed, 1996.

PAIM, Jairnilson Silva. **Saúde, crises, reformas**. Salvador: CED-UFBA, 1986.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar na adolescência. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.6, n. 36, nov./dez., 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1964.

PINTO JR., Antonio Augusto. O trabalho com crianças vítimas de violência sexual doméstica: promovendo a resiliência. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.55, p.40-46, mar./abr., 2001.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

PLATÃO. **O banquete**. São Paulo: Difel, 1986.

RIBEIRO, Maria Alexina. O autoconceito de adolescentes segundo o sexo e a estrutura familiar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 85-95, 1988.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. (Des)conhecendo a família. **Cadernos Psicológicos**, Belo Horizonte, v.6, n. 8, p. 13-19, jul., 1999.

ROSA, Dora Leal. A escola e a formação do sujeito moral: possibilidades e limites da instituição escolar. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 5, p. 13-25, 2001.

ROSA, Merval. **Psicologia evolutiva: psicologia da adolescência**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUBINSTEIN, Edith. A presença da história na construção do estilo de aprendizagem. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, p.108-115, 2005.

SANT'ANA, Mônica Trindade Pereira; TRINDADE, Zeidi Araújo. Representações sociais de conselheiros tutelares sobre o adolescente. **Psico**, Porto Alegre, v.34, n. 2, p.333-352, jul./dez., 2003.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estilos cognitivos e personalidade: um estudo exploratório de evidências de validade. **PSICO-USF**, Bragança Paulista, SP., v.8, n. 1, p.11-19, 2003.

SANTOS, Benedito Rodrigues. Cronologia histórica das intervenções na vida de crianças e adolescentes pobres no Brasil. **Estudos**, Goiânia, v. 31, n. especial, p.11-43, dez., 2004.

SANTOS, Mirela Figueiredo. **Juventude, saúde e cidadania**: um olhar sobre três ecologias desenvolvimentais. 2005, 200 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flavio Carvalho. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542, out., 1997.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC-Paulus, 2003.

SILVA, Maria Emília Lino da. A investigação do humano: comentário. A ciência e o humano. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 79-84, 1994.

TAMAYO, Álvaro. EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 87-102, 1981.

TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira; GIACOMONI, Claudia Hoffheinz. Autoconceito: da preocupação com o si-mesmo ao construto psicológico. **Psico**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 363-384, jul./dez., 2002.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SCHULZE, Clélia Maria Nascimento; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais sobre a saúde na velhice: um diagnóstico psicossocial na rede brasileira de saúde. **Estudos Básicos de Psicologia**, Florianópolis, v. 7., n. 2, p. 351-359, 2002.

TOMASELLO, Michael. The child's contribution to culture: a commentary on Toomela. **Culture & Psychology**, London, v. 2, p. 307-318, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD). **Relatório de atividades**. Salvador, 2004.

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj; BRANDENBURG, Olívia Justen; VIEZZER, Ana Paula. A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. **PSICO-USF**, Bragança Paulista, v. 8, n. 1, p. 71-79, 2003.

WICKERT, Luciana Fim. O adoecer psíquico do desempregado. **Psicologia: Ciência e Profissão/Conselho Federal de Psicologia**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 66-75, 1999.

ZAGURY, Tânia. **O adolescente por ele mesmo**: orientação para pais e educadores. Rio de Janeiro: Record, 1999.

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](#)