

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Clínica

**REDES SOCIAIS DE ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM OS RISCOS DE
ENVOLVIMENTO COM O TRÁFICO DE DROGAS**

Sandra Eni Fernandes Nunes Pereira

Brasília-DF
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SANDRA ENI FERNANDES NUNES PEREIRA

**REDES SOCIAIS DE ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM OS RISCOS DE
ENVOLVIMENTO COM O TRÁFICO DE DROGAS**

Tese apresentada como requisito parcial à
Obtenção do título de Doutor
em Psicologia

Departamento de Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Fátima Olivier Sudbrack

BRASÍLIA – DF

2009

Tese apresentada ao Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Fátima Olivier Sudbrack

Aprovada por:

Prof^a Dr^a Maria Fátima Olivier Sudbrack - PCL/IP/UnB
Presidente

Prof^a Dr^a Teresa Cristina Othênio Cordeiro Carreteiro - ICHF/UFF
Membro

Prof^a Dr^a Silvana Teresinha Baumgarten - UPF
Membro

Prof^a Dr^a Liana Fortunato Costa - PCL/IP/UnB
Membro

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Penso – UCB
Membro

Dr. Anderson Pereira de Andrade
Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e Juventude/MPDFT
Suplente

Perfeição (Renato Russo)

Vamos celebrar a estupidez humana
 A estupidez de todas as nações
 O meu país e sua corja de assassinos
 Covardes, estupradores e ladrões
 Vamos celebrar a estupidez do povo
 Nossa polícia e televisão
 Vamos celebrar nosso governo
 E nosso Estado, que não é nação
 Celebrar a juventude sem escola
 As crianças mortas
 Celebrar nossa desunião
 Vamos celebrar *Eros e Thanatos*
Persephone e Hades
 Vamos celebrar nossa tristeza
 Vamos celebrar nossa vaidade.

Vamos comemorar como idiotas
 A cada fevereiro e feriado
 Todos os mortos nas estradas
 Os mortos por falta de hospitais
 Vamos celebrar nossa justiça
 A ganância e difamação
 Vamos celebrar os preconceitos
 O voto dos analfabetos
 Comemorar a água podre
 E todos os impostos
 Queimadas, mentiras e seqüestros
 Nosso castelo de cartas marcadas
 O trabalho escravo
 Nosso pequeno universo
 Toda hipocrisia e toda afetação
 Todo roubo e toda a indiferença
 Vamos celebrar epidemias:
 É a festa da torcida campeã.

Vamos celebrar a fome
 Não ter a quem ouvir
 Não se ter a quem amar
 Vamos alimentar o que é maldade
 Vamos machucar um coração
 Vamos celebrar nossa bandeira
 Nosso passado de absurdos gloriosos
 Tudo o que é gratuito e feio
 Tudo o que é normal
 Vamos cantar juntos o Hino Nacional
 (a lágrima é verdadeira)
 Vamos celebrar nossa saudade
 E comemorar a nossa solidão.

Vamos festejar a inveja
 A intolerância e a incompreensão
 Vamos festejar a violência
 E esquecer a nossa gente
 Que trabalhou honestamente a vida inteira
 E agora não tem mais direito a nada
 Vamos celebrar a aberração
 De toda a nossa falta de bom senso
 Nosso descaso por educação
 Vamos celebrar o horror
 De tudo isso - com festa, velório e caixão
 Está tudo morto e enterrado agora
 Já que também podemos celebrar
 A estupidez de quem cantou esta canção.

Venha,

**meu coração está com pressa
 Quando a esperança está dispersa
 Só a verdade me liberta
 Chega de maldade e ilusão.**

Venha,

**o amor tem sempre a porta aberta
 E vem chegando a primavera
 Nosso futuro recomeça:
 Venha, que o que vem é perfeição.**

DEDICATÓRIA

Ao grande amor da minha vida! Àquele que se dedicou, que se cansou, que se irritou, mas não desistiu! Àquele que, de tanto acreditar em mim, por vezes me ouviu dizer: - *Quando é que você vai parar de amar tudo o que eu faço e ser sincero?* A você, Marcelo, ao seu AMOR que possibilitou a concretização de um trabalho que, com certeza, não se concretizaria de outra forma!

Às grandes figuras de autoridade e proteção da minha vida: meu amado pai, Edigar, minha amada mãe, Eni, e meus pais de coração – Sr. Sebastião e D. Adelaide, que me confirmam a cada dia o real significado da instituição ‘Família’.

A todos os adolescentes que são a razão de ser deste trabalho: que me inspiram, ressaltam o meu lado romântico de ver a vida e me fazem acreditar em um mundo melhor! A minha gratidão a todos vocês pelo aprendizado, pela lição de vida e pela co-autoria na construção desta Tese.

AGRADECIMENTOS

Talvez este seja um dos momentos mais importantes deste trabalho: **agradecer**. Há anos estudando e acreditando que o ser humano se constitui na relação com o outro, não tenho dúvidas de que esta Tese só pôde ser concluída devido às minhas “relações” com tantos outros. Por isso, apesar de provavelmente não conseguir expressar toda a minha gratidão em poucas palavras, torna-se extremamente importante e **prazeroso** dispensar atenção, aqui, a algumas das pessoas que tanto me ajudaram.

À Prof^a Dr^a Maria Fátima Olivier Sudbrack, minha querida orientadora, com quem aprendi o amor à prática das redes sociais! Obrigada por ter me guiado, desde o início, em meu percurso acadêmico e acreditado! Obrigada pela orientação, pelo carinho e pela oportunidade de aprender tanto!

À Prof^a Dr^a Maria Aparecida Penso, minha grande amiga e influência tão positiva na minha trajetória profissional! A quem recorri tantas vezes e que sempre encontrou uma forma de me acolher. Obrigada por sua dedicação incondicional! Uma coisa que aprendi muito com você: *“Hoje você recebe ajuda de alguém, para amanhã poder oferecê-la a outro alguém”*. Não vou me esquecer disso!

À Prof^a Dr^a Liana Fortunato Costa, minha eterna mestra! Certa vez me disse que eu era romântica! Hoje compreendo que é este romantismo que me movimenta e me impulsiona à reflexão constante sobre meu papel social! E você, Liana, com sua postura e atuação profissional, exerce forte influência para que ele seja mantido! Portanto, obrigada! Obrigada também por ter sido sempre tão disponível, pelo seu carinho e por suas orientações preciosas, principalmente, na realização do meu trabalho de campo!

À Prof^a Dr^a Teresa Cristina Carreteiro, por estar me acompanhando desde o mestrado, fomentando minhas reflexões em momentos riquíssimos de discussão! Obrigada pela disponibilidade, acessibilidade e contribuições tão valiosas na estruturação deste trabalho!

À Prof^a Dr^a Silvana Baumgarten, por ter me mostrado as “portas de entrada” da área acadêmica! Obrigada por suas contribuições, por sua amizade e por aceitar o convite para compor a Banca, tendo que vir de tão longe!

Ao Dr. Anderson Pereira de Andrade, por aceitar gentilmente o convite para compor a Banca Examinadora desta Tese.

À Prof^a Dr^a Maria Inês Gandolfo Conceição, pela amizade e contribuições na discussão do trabalho.

À Prof^a Dr^a Joelle Bordet, pelos momentos raros, mas valiosos, de discussão do material empírico.

Ao Josimar Antônio de Alcântara Mendes, responsável por minha aproximação ao campo e vínculo com a comunidade! Àquele que participou como mediador, como pesquisador, como interventor, mas, principalmente, como amigo! Obrigada, meu querido, pelo suporte em todos os momentos que precisei!

À Instituição acolhedora da pesquisa, pela receptividade calorosa, pela atenção dispensada e pela aceitação da proposta de um trabalho conjunto!

A todos os adolescentes participantes da pesquisa, por terem tornado possível este trabalho!

A toda a equipe de alunos da pesquisa, Juliana Lara, Adriana Lara, Paulo Roberto, Bruno, Priscila, Maiarê, Juliana Mendes, Luiza, Natália, Juliana Cei, Josimar e Cristhiane, por me ajudarem nas intervenções em campo, nas transcrições e nas discussões em supervisão, subsidiando minhas reflexões teóricas e práticas.

Aos eternos amigos do PRODEQUI, Carla, Naiá, Juliana Borges, Fábio, Lisabete Póvoa, Sandra Baccara, por compartilharem suas experiências, proporcionando não só momentos de discussão, como também de suporte terapêutico.

À equipe da direção do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Brasília, em especial à minha querida “chefe” Alessandra Rocha de Albuquerque, pelo carinho e compreensão com os meus “nãos” e às Prof^{as} Claudiene Santos e Cláudia Cristina Fukuda, sempre me ouvindo nos corredores e dando dicas para a melhoria do trabalho.

Aos colegas da Universidade Católica de Brasília, em especial às queridas professoras do Laboratório de Psicologia Social e Comunitária, Maria Eveline Cascardo Ramos, Maria Alexina Ribeiro, Maristela Muniz Gusmão, Maria Aparecida Penso e Shyrlene Nunes Brandão, por terem compreendido minhas ausências e suportado a sobrecarga de trabalho para me ajudar.

À Shyrlene Nunes Brandão – colega de trabalho e amiga querida, por sua disponibilidade em me ouvir e incentivo na concretização desta Tese.

À Marlene Marra, minha querida psicóloga e supervisora, por acreditar tanto em mim!

À Verônica Coelho, minha revisora de português, por honrar seu compromisso comigo, mesmo na urgência dos prazos!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, por abençoar minhas escolhas e me confortar em todos os momentos!

À amada família que me dá a certeza de estarmos sempre juntos:

Marcelo – meu marido, meu amor, meu presente! Obrigada por não me deixar sentir solidão nem quando isso era preciso!

Eni – minha mãe, meu porto seguro! Obrigada por suas orações e seu amor incondicional!

Edigar – meu pai, minha inspiração! Obrigada por existir na minha vida!

Da. Adelaide – minha mãe de coração! Obrigada por me fazer sentir sua filha!

Sr. Sebastião – meu pai de coração! Obrigada por me ensinar que é na simplicidade que está o mérito de ser uma grande pessoa!

João Gustavo – meu irmão caçula! Sempre tão preocupado comigo... Ah, como eu te amo, João! Obrigada por ser tão prestativo!

Edgar Júnior – meu irmão mais velho e também mais carinhoso! Tão bom ter você como irmão, sabia? Obrigada pela sua alegria, pelo seu amor e compreensão!

Rochanne – minha cunhadinha do coração! Obrigada por se preocupar, por se envolver, por me compreender!

Fernando – “Nando”, meu irmão, meu melhor amigo, meu revisor informal desta Tese! Obrigada pela sua disponibilidade em me ajudar sempre que preciso! Eu te amo!

Fabiane – minha cunhada! Obrigada por seu jeito divertido de ser!

Afonso – meu cunhado querido! Obrigada pela precisão e autenticidade de suas palavras, levando-me sempre à reflexão! Obrigada pelo apoio, pelo carinho – foram fundamentais!

Ana – minha amiga amada! Obrigada pelo seu jeitinho tão doce e especial, confortando-me sempre que necessário!

Marcus Vinícius – meu cunhado, também tão querido e especial! Obrigada pelos churrasquinhos que alimentam até a alma! Obrigada pelo seu carinho!

Sandra Regina – querida amiga! Sua determinação me mostra como ver a vida com mais segurança! Muito obrigada!

Aos meus afilhados maravilhosos, que enchem minha vida de alegria:

Rebeca – meu orgulho! Consegue ser, ao mesmo tempo, a mais linda e mais inteligente!

João Paulo – meu afilhado de coração, um anjo que caiu do céu!

Maiara – minha espoletinha preferida!

Júlia e Francisco – meus dois novos presentes de Deus que não têm idéia do quanto me acalmaram em momentos tão críticos!

Aos meus verdadeiros “parceirinhos”, **Tatiana e Marcos Vinícius**, que me confirmam a cada dia o real significado da palavra amizade!

À querida **Renata Dumont**, amiga especial, sempre tão doce, tão motivadora!

À minha amiga **Cinara** que, mesmo à distância, soube ouvir minhas histórias, paixões e desilusões durante estes longos anos de trabalho!

**Enfim, a todos vocês que, juntos, representam o melhor apoio que eu poderia ter...
Vocês são as pessoas que dão sentido à minha vida!**

RESUMO

Pereira, Sandra Eni Fernandes Nunes (2009). *Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia Clínica e Cultura. Universidade de Brasília.

O presente trabalho aborda o tema das redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua exposição ao tráfico de drogas e à violência. Foi definido como objeto da pesquisa o estudo do processo de construção das relações nos diferentes espaços de socialização do adolescente – a família, a escola, entre pares – e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas e a violência, identificando e descrevendo a trama relacional complexa que os envolve. Foi tomado como referencial teórico a escola de Psicossociologia Francesa, a qual compreende os grupos e instituições como espaços privilegiados para a investigação dos processos de afiliação e desafiação social, e os vínculos como parte da identidade-em-contexto do sujeito, respeitando a singularidade e a capacidade de evolução e de aprendizagem de cada um. Diante da complexidade do tema em questão, essa primeira base teórica e conceitual foi complementada, numa proposta de diálogo e aproximação com outros referenciais teóricos, como o Sistêmico. Foi utilizada a metodologia qualitativa de pesquisa-intervenção com adolescentes entre 14 e 18 anos, de ambos os sexos, de uma escola pública do DF. Os instrumentos utilizados no trabalho de campo foram entrevistas individuais semi-estruturadas e grupo focal. As entrevistas foram gravadas e o grupo focal foi filmado. Após o registro, as gravações e filmagens foram transcritas na íntegra e analisadas utilizando o método de análise construtivo-interpretativo. A análise resultou na construção das seguintes Zonas de Sentido: “A autoridade líquida”, “Da interrupção dos grupos potenciais à afiliação aos grupos de passagem ao desvio” e “Os grupos de sobrevivência”. A discussão dessas Zonas aponta para os caminhos tortuosos percorridos pelo adolescente no processo de construção de suas relações rumo à inserção nos grupos de risco. Essa discussão amplia-se nos vínculos sociais, partindo de uma perspectiva macro-social. Nesta perspectiva, compreende-se que a exclusão gerada pelos princípios da lógica consumista em camadas da população, que estão em situação de vulnerabilidade social, afeta os processos de filiação e afiliação do adolescente, fragilizando suas relações já existentes e dificultando a formação de novas relações mais sólidas e efetivas, o que ocasiona sua inserção em grupos de risco, como o tráfico de drogas. Desta forma, as possibilidades de mudanças efetivas são pensadas no sentido da inclusão de processos de reconhecimento que legitimem o sujeito na sua humanidade.

Palavras-chave: adolescente, vulnerabilidade social, redes sociais, tráfico de drogas.

ABSTRACT

Pereira, Sandra Eni Fernandes Nunes (2009). *Social networks of adolescents in the context of social vulnerability and its relation to the risks of involvement with drug trafficking*. Ph.D. Thesis. Department of Clinical Psychology and Culture. University of Brasilia.

The present work addresses the theme of the social networks of adolescents in the context of social vulnerability and their exposure to drug trafficking and to violence. It was defined as the object of this research the study of the construction process of the relationships in different areas of the adolescent socialization - the family, the school, between peers - and its relation to the risks of involvement with drug trafficking and violence, identifying and describing a complex relational plot that involves them. It was taken as the theoretical referential the school of French Psychosociology, which includes the groups and institutions as privileged forums for investigating the processes of social affiliation and disaffiliation, and the bonds as part of the identity in the context of the subject, respecting the uniqueness and the ability of each one to develop and learn. Given the complexity of the issue in question, the first conceptual and theoretical basis has been supplemented, in a proposal for dialogue and rapprochement with other theoretical referentials, such as the Systemic. We used the qualitative methodology of research-intervention with adolescents between 14 and 18 years old, of both genders, from a public school of the DF. The instruments used in the fieldwork were semi-structured individual interviews and focus group. The interviews were recorded and the focus group was filmed. After the registration, the recordings and films were fully transcribed and analyzed using the constructive-interpretation analysis method. The analysis resulted in the construction of the following Areas of Sense: "The net authority", "From the interruption of the potential groups to the affiliation to groups of transition to the deviation" and "The groups of survival". The discussion of these Zones points to the tortuous paths taken by the adolescent in the construction process of his/hers relationships towards the inclusion in risk groups. This discussion expands in the societal ties, starting from a macro-social perspective. In this perspective, it is understood that the exclusion generated by the principles of the consumerist logic in sectors of the population, who are in a situation of social vulnerability, affects the processes of membership and affiliation of the adolescent, weakening its existing relationships and hindering the formation of new stronger and more effective relationships, which causes his/hers inclusion in risk groups, such as drug trafficking. Thus, the possibilities for effective changes are thought to include recognition processes that legitimize the subject in its humanity.

Keywords: adolescent, social vulnerability, social networks, drug trafficking.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1 REDES SOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA E SITUAÇÕES DE RISCO.....	12
1.1 REDES SOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA.....	12
1.1.1 <i>Relações grupais e institucionais.....</i>	<i>12</i>
1.1.2 O adolescente e a construção identitária nos grupos.....	16
1.1.3 A rede social pessoal do adolescente: estruturas e funções	21
1.1.4 O poder e a Lei nas relações grupais.....	24
1.1.5 Margem, desvio e exclusão social na construção das relações	27
1.2 Adolescentes no contexto do tráfico de drogas e da violência.....	30
1.2.1 <i>As relações na comunidade e o tráfico de drogas.....</i>	<i>30</i>
1.2.2 Contexto de violência: relações perversas no mundo do tráfico de drogas.....	34
2A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	38
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	38
2.2 <i>Percurso e aproximação do pesquisador ao objeto</i>	<i>39</i>
2.3 <i>objeto de estudo.....</i>	<i>42</i>
2.4 <i>Eixos de investigação</i>	<i>42</i>
2.4.1 <i>Funções da rede social do adolescente nos seus processos de socialização.....</i>	<i>42</i>
2.4.2 <i>Funções da rede social do adolescente pela exposição de membros do tráfico de drogas no contexto da família, dos pais e da escola.....</i>	<i>42</i>
2.4.3 <i>Funções da rede social pelo envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas</i>	<i>43</i>
2.5 <i>Objetivos.....</i>	<i>43</i>
2.5.1 <i>Objetivo geral.....</i>	<i>43</i>
2.5.2 <i>Objetivos específicos.....</i>	<i>44</i>
2.6 <i>Hipóteses diretrizes de investigação.....</i>	<i>44</i>
3A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO.....	46
3.1 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	46
3.1.1 <i>Pesquisa Qualitativa: abrindo espaço para a complexidade.....</i>	<i>46</i>
3.1.2 <i>Pesquisa-intervenção: a construção coletiva do conhecimento.....</i>	<i>47</i>
3.2 <i>Aproximação ao campo.....</i>	<i>51</i>
3.2.1 <i>A escolha da comunidade: por que esta comunidade?.....</i>	<i>52</i>

3.2.2	Identificando características da comunidade.....	53
3.2.3	Por que a escola?.....	54
3.2.4	O cenário da pesquisa: oferecendo atividades para formação do vínculo...56	
3.3	O trabalho de campo.....	59
3.3.1	Participantes da pesquisa.....	60
3.3.2	Instrumentos.....	64
3.3.2.1	Entrevista individual semi-estruturada.....	64
3.3.2.2	Grupo focal	69
3.3.3	Procedimentos para construção das informações.....	70
3.3.4	Procedimentos de análise e discussão das informações.....	74
PARTE II – OS ADOLESCENTES E SUAS TRAJETÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA REDE		78
4.1 O ‘EU’ ADOLESCENTE: TRAJETÓRIAS DE VIDAS ARRISCADAS		78
4.1.1	JOÃO: VIVENDO NO FIO DA NAVALHA.....	79
4.1.2	LEO: o pichador sem lugar.....	82
4.1.3	NANDO: refugiado na violência	85
4.1.4	JOEL: em busca da fama.....	88
4.1.5	FÁBIO: perdendo seu porto seguro.....	90
4.1.6	JULIA: paralisada pelo medo.....	92
4.1.7	MARINA: apegando-se à rigidez das relações	95
4.1.8	CLARA: impedida de adolecer entre os pares	96
4.1.9	PAULA: amargurada, mas ainda ancorada na escola.....	99
4.2	O ‘NÓS’ adolescente: construção da trama sobre o envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas no contexto dos grupos de ancoragem....	101
4.2.1	JÚNIOR: como crescer com tantas adversidades?.....	101
PARTE III – FUNÇÕES DA REDE SOCIAL DO ADOLESCENTE E SUA RELAÇÃO COM OS RISCOS DE ENVOLVIMENTO COM O TRÁFICO DE DROGAS.....		105
5A AUTORIDADE LÍQUIDA.....		105
5.2A FAMÍLIA.....		113
5.2.1	CONCEITUANDO FILIAÇÃO COMO PROCESSO CONSTRUÍDO NA RELAÇÃO.....	113
5.2.2	A autoridade parental comprometida.....	120
5.2.3	A falta de limites nas relações familiares: um apelo à autoridade dos pais	123
5.2.4	A busca do reconhecimento familiar pelo desvio.....	131

5.3A Escola.....	138
5.3.1O processo de escolarização comprometido.....	139
5.3.2A função de proteção que cabe à escola, onde está?.....	145
<i>5.3.3A relação educador-aluno: fragilidade na construção de regras e limites. .</i>	<i>152</i>
60 UNIVERSO RELACIONAL ENTRE OS PARES: DA INTERRUPTÃO DOS GRUPOS POTENCIAIS À AFILIAÇÃO AOS GRUPOS DE PASSAGEM AO DESVIO.....	156
6.1Formações grupais.....	158
6.2Grupos potenciais.....	165
6.2.1O PROTAGONISMO JUVENIL COMO CAMINHO PARA O GRUPO POTENCIAL.....	165
6.3 <i>Grupos interrompidos.....</i>	<i>171</i>
6.3.1 <i>Protagonismo juvenil versus responsabilidades</i>	<i>171</i>
6.3.2Protagonismo juvenil versus descaso e discriminação social.....	179
6.3.3 <i>Regras rígidas dificultando o protagonismo</i>	<i>185</i>
6.3.4Drogas e tráfico beneficiando-se das dificuldades de exercício do protagonismo.....	189
6.4Grupos de passagem ao desvio.....	192
6.4.1A passagem da transgressão ao desvio: construções teóricas.....	193
6.4.2Dos princípios da lógica consumista à invisibilidade social.....	196
6.4.3 <i>Da invisibilidade à destruição.....</i>	<i>199</i>
6.4.4Do sentimento de destruição às afiliações perversas na busca por visibilidade.....	209
6.4.4.1 Alianças e rivalidades entre iguais.....	212
6.4.4.2 A prova da masculinidade.....	215
6.4.4.3 Regime autocrático.....	217
6.4.4.4 A luta por um espaço em uma sociedade que não dá espaço.....	218
6.4.5A convivência com as drogas e o tráfico na passagem ao desvio.....	219
7GRUPOS DE SOBREVIVÊNCIA.....	224
7.1A polícia dos pobres: vivendo entre a cultura do medo e do ódio.....	225
7.2O encontro com o tráfico na busca da Lei e/ou da sobrevivência.....	234
7.3O TRÁFICO COMO POSSIBILIDADE DE VENCER A DESQUALIFICAÇÃO SOCIAL.....	236
7.4O tráfico de drogas: solução ou armadilha?.....	243
7.5A identificação com o agressor.....	248
7.6Medo da morte iminente?	252
8CONCLUSÃO: DOS CAMINHOS TORTUOSOS PERCORRIDOS PELO ADOLESCENTE NA CONSTRUÇÃO DE SUA REDE À POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS RUMO À VISIBILIDADE SOCIAL.....	256

<u>8.1 Como ser sujeito pela lógica do consumo? Os efeitos de uma sociedade de consumo sobre adolescentes em situação de vulnerabilidade social.....</u>	<u>258</u>
<u>8.2 A inserção no tráfico de drogas como possibilidade de ser sujeito.....</u>	<u>265</u>
<u>8.3 A TRAJETÓRIA DO ADOLESCENTE EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SUA REDE E OS RISCOS DE ENVOLVIMENTO COM O TRÁFICO DE DROGAS.....</u>	<u>268</u>
<u>8.3.1 A fragilidade dos vínculos na família e na escola.....</u>	<u>268</u>
<u>8.3.2 A afiliação interrompida nos grupos potenciais.....</u>	<u>274</u>
<u>8.3.3 A passagem ao desvio: da invisibilidade à visibilidade perversa.....</u>	<u>275</u>
<u>8.3.4 O tráfico como possibilidade de acesso à autoridade, ao pertencimento e ao consumo numa sociedade neoliberal.....</u>	<u>277</u>
<u>8.4 O pedido de ajuda do adolescente: nem tudo está perdido.....</u>	<u>280</u>
<u>8.5 Qual o nosso papel social?</u>	<u>283</u>
<u>9 REFERÊNCIAS</u>	<u>291</u>
<u>10 ANEXOS.....</u>	<u>309</u>
<u>8.5 Qual o nosso papel social?.....</u>	<u>Error: Reference source not found</u>
<u>9 REFERÊNCIAS.....</u>	<u>ERROR: REFERENCE SOURCE NOT FOUND</u>
<u>10 ANEXOS.....</u>	<u>ERROR: REFERENCE SOURCE NOT FOUND</u>

LISTA DE ANEXOS

<u>ANEXO I - MAPA DAS REDES SOCIAIS.....</u>	<u>309</u>
<u>ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA: AVALIAÇÃO DAS REDES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES.....</u>	<u>310</u>
<u>ANEXO III - EXEMPLO DO MAPA DAS FUNÇÕES DA REDE.....</u>	<u>314</u>
<u>ANEXO IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA: COMPREENSÃO DAS FUNÇÕES DA REDE.....</u>	<u>315</u>
<u>ANEXO V – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....</u>	<u>318</u>
<u>ANEXO VI - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</u>	<u>321</u>

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<u>FIGURA1 - MAPA DAS FUNÇÕES DA REDE.....</u>	<u>66</u>
<u>QUADRO 2 – PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</u>	<u>60</u>
<u>QUADRO 3 – RESUMO DO PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....</u>	<u>73</u>
<u>QUADRO 3 – RESUMO DO PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....</u>	<u>Error: Reference source not found</u>

INTRODUÇÃO

*“A emoção que estrutura a coexistência social é o amor, ou seja, o domínio das ações que constituem o outro com um **legítimo outro** em coexistência”*

(Maturana & Verden-Zoler, 1993/2004, p.45, grifos nossos).

Estudar o adolescente e os aspectos psicossociais que interferem no seu desenvolvimento há muito tem sido nosso interesse. Compreendemos que a adolescência, por ser uma etapa do ciclo de vida marcada por profundas transformações psíquicas, físicas, sociais, culturais e relacionais, é o período em que o potencial criativo do indivíduo está no seu ápice. O adolescente está buscando a vida, a criação que lhe é inerente e aproveitar este potencial tornará as ações do adulto que virá ser mais efetivas, assim como as nossas enquanto profissionais.

O adolescente é um agente de mudanças – precisa, além de ser capaz de identificar seus sentimentos e expressá-los, reconhecer as necessidades emocionais dos outros membros de seu sistema sócio-familiar, para compor sua rede afetiva. É através dessa rede que ele cria seu universo relacional, reconhecendo-se como cidadão e construindo sua auto-imagem.

O potencial criativo do adolescente oferece-lhe a liberdade para explorar, para ser o que é, para buscar sua autonomia, pôr à prova suas capacidades, fazer escolhas, cometer erros, etc. Se impedido de explorá-lo, ele perde o acesso ao reconhecimento da alteridade e sente deteriorar a qualidade dos vínculos, já que o seu processo criativo só existe **na relação com o outro**. Por isso, Gutton (2005) ressalta a coragem que o adolescente deve ter para enfrentar as questões físicas e psicossociais, pois a descoberta de novidades nesta fase do desenvolvimento oferece sempre um risco. O problema aparece quando falta esta coragem. Alguns adolescentes sentem dificuldades em se comunicar e abdicam de viver e descobrir as novidades do mundo por si mesmos, **arriscando-se a perderem a arte de serem verdadeiros**, de serem eles mesmos, submetendo-se ao **desejo alheio**. Outros, ao contrário, lançam-se em busca dessa coragem, mesmo que para isso envolvam-se em condutas de risco.

Temos dedicado particular atenção ao adolescente em contexto de pobreza e exclusão social. Sentimos a necessidade de avançar em busca de novas possibilidades

de compreensão das vicissitudes e impasses que este adolescente vivencia, além dessas que permeiam esse ciclo da vida de todos, em qualquer contexto. Buscamos caminhos (numa construção conjunta) que lhe possibilite sair da sua condição de excluído, não apenas dos mercados econômicos, mas principalmente dos mercados simbólicos, para que possa utilizar seu potencial criativo de forma produtiva e qualitativa, de maneira que contribua para o seu bem-estar emocional e social. Acreditamos que os trabalhos com “este adolescente” repercutem no desenvolvimento da sociedade como um todo, mudando o percurso da história das relações humanas.

Neste sentido, o presente trabalho aborda o tema das **redes sociais** de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua exposição ao tráfico de drogas e à violência. Procuramos compreender como os adolescentes transitam pelos diferentes segmentos que compõem sua rede social pessoal (família, escola, pares, igreja, comunidade); como estão formando seus grupos de pertencimento nestes contextos; quais funções essas relações ou grupos exercem em suas vidas (apoio, proteção, saúde, controle, risco, perigo etc.); e como o tráfico de drogas permeia e interfere na construção dessas relações. No entanto, antes de delimitarmos nosso objeto dentro deste tema, buscaremos contextualizá-lo, mostrando o percurso das nossas reflexões e motivações para este estudo.

A rede social pessoal corresponde à soma de todas as relações que percebemos como significativas na nossa vida e, portanto, aos grupos e instituições que são construídos dentro dos diferentes segmentos. À medida que se formam, estas relações passam a exercer diferentes funções (papéis) na nossa vida – de controle e regulação social, de apoio emocional, de guia cognitivo e de conselhos, de companhia social, de acesso a novas relações, de ajuda material e de serviços (Sluzki, 1997) dentre outras – as quais estruturam nossa rede social pessoal.

Sabemos que uma rede social pessoal efetiva, firme, sensível e confiável é geradora de saúde, assim como existem evidências de que, quando uma pessoa está doente ou em situação de risco, pode haver uma deterioração da qualidade da interação com sua rede social, reduzindo seu tamanho e as possibilidades de acesso a ela. Esta “dupla ação” está presente ao tratarmos de questões relacionadas aos problemas e dificuldades na adolescência. Quando as relações na adolescência são substanciais, elas protegem a saúde do adolescente, tanto quanto a saúde dele é capaz de manter a efetividade de suas relações. Assim, quando o adolescente passa a se comunicar através de um sintoma, ele ao mesmo tempo afeta e é afetado negativamente pelo seu sistema

relacional (Sluzki, 1997). Conseqüentemente, tanto sua rede social afeta sua saúde, como sua saúde afeta sua rede social. Como seria, então, transpor esta perspectiva para o trabalho com **adolescentes em contexto de vulnerabilidade social**?

Nunca houve, no Brasil, uma população de adolescentes tão numerosa como a atual (UNICEF, 2002). Mais especificamente 25 milhões na faixa de 12 e 18 anos, o que representa, aproximadamente, 15% da população. É um país repleto de contradições e marcado por uma intensa desigualdade social, reflexo da concentração de renda, tendo em vista que 01% da população rica detém 13,5% da renda nacional, contra os 50% mais pobres, que detém 14,4% desta (IBGE, 2004). Por isso, nunca houve um número tão grande de adolescentes pressionando a sociedade. Com a confluência de fatores demográficos, há o aumento da desigualdade, o engrandecimento dos processos de exclusão, a falta de perspectivas no mercado formal de trabalho, a oferta de integração no mundo do consumo e tráfico de drogas, do consumo de bens, do uso de armas, etc. Fatores que atingem principalmente a camada da população que vive negativamente as conseqüências dessas desigualdades, ou seja, a camada explorada da sociedade (Minayo, 2001), ou como denominamos neste estudo, camada em situação de vulnerabilidade social.

O conceito de vulnerabilidade social surgiu da necessidade de maior reflexão acerca das limitações dos estudos sobre a pobreza e sobre os escassos resultados de políticas associadas a eles na América Latina. Este conceito ainda se encontra em formação; porém, o utilizamos neste trabalho por considerar que ele atende a caracterização que queremos apresentar do contexto dos sujeitos desta pesquisa. Ele tem sido estruturado no entendimento de que os eventos que vulnerabilizam as pessoas não são determinados apenas por aspectos de natureza econômica. Enfoques sobre a pobreza não são mais suficientes para contemplar as complexas raízes desse fenômeno, já que estão baseados apenas em indicadores de renda ou carências, delimitando a questão às necessidades básicas. Os trabalhos ancorados na perspectiva da vulnerabilidade social estão sendo desenvolvidos no sentido de abordar as diversas modalidades de desvantagem social, ou seja, fatores como a fragilização dos vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência), ou vinculados à violência, ao território, à representação política, que, igualmente, afetam as pessoas. A vulnerabilidade social tem sido representada, enfim, como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores sociais – sejam eles indivíduos, grupos ou instituições – e o

acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima & Martinelli, 2002).

Assim, compondo a camada da população que vive em situação de vulnerabilidade social, há um adolescente que precisa sobreviver e articular a vida de acordo com o que entende sobre tudo isso: do comportamento dos pais, da família, da escola, da comunidade e da sociedade. Ou seja, existe um adolescente que passa a construir suas idéias e relações a partir da compreensão da realidade em que se encontra inserido. Isso porque, ao longo de toda a sua vida, o adolescente circula por grupos familiares, de amigos, profissionais, escolares, religiosos, os quais são responsáveis pela estruturação da sua identidade. É impossível pensarmos a identidade do adolescente sem pensarmos os diferentes grupos aos quais ele pertence. *“O indivíduo não apenas encontra-se em um grupo, em referência a outros grupos, mas esses grupos estão internalizados no indivíduo”* (Rouchy, 2001, p.130). Porém, o que observamos e que nos instigou a desenvolver um trabalho como esse, é que muitas vezes este adolescente encontra sua rede social fragilizada e percebe que a alteridade, a responsabilidade e o compromisso com o outro, estão perdendo sua força e valor, tornando-o cada vez mais vulnerável à **solidão**. Para compreendermos estas questões em profundidade, não é possível negligenciarmos o contexto local e global e as diferentes situações em que elas emergem.

Atualmente percebemos que as pessoas têm tido cada vez mais dificuldades em construir relações, seja nas redes de trabalho (relações de sobrevivência e produção da família), nas redes familiares, nas redes escolares, ou mesmo nas redes legais e institucionais de relação com o poder judiciário, policial, assistencial. Uns estão arremessados ao *“gozo solitário”* (Birman, 2007, p.298) e outros, sofrendo a solidão ou pobreza de suas relações de convivialidade, porém, mais temerosos e inseguros devido a uma solidão imposta (Enriquez 2004/2005).

Outro relevante fator contribuinte para esta situação de vulnerabilidade e solidão é a crise e o colapso da estrutura normativa da sociedade moderna. Estamos diante de uma realidade em que a corrupção atinge a população, a qual mesmo que desejasse agir de outro modo, acaba reforçando, através de sua dinâmica, a corrupção do próprio Estado. Estabelece-se, portanto, um ciclo que se autoalimenta. O Estado, então, perde sua credibilidade e as mais respeitáveis instituições também perdem seu posto de referência – a Escola, a Polícia, a Igreja, a Família passam a enfrentar um déficit de

crença. Os homens passam a ter cada vez menos valores aos quais recorrerem. (Enriquez, 2004/2005).

Alguns adotam uma postura “realista”, ou melhor, “perversa”. Eles não se consideram sujeitos sociais, implicados numa vida coletiva. Vivem como atores de uma vida, dirigindo um roteiro sem a preocupação de lhe dar sentido. Vivem sozinhos e esta solidão lhes é conveniente na medida em que conseguem tirar proveito dos desejos do outro. Encontram seu prazer “no instante”. Preferem viver intensamente o momento, como se fosse o último. “*Esses seres sem projeto são também pessoas sem memória, sem consistência histórica*” (Enriquez, 2004/2005, p.25).

Em contextos de vulnerabilidade social, os processos internos acontecem de forma semelhante, a despeito das diferenças contextuais. O adolescente em situação de vulnerabilidade social “contemporâneo” sofre para acompanhar o movimento de aceleração e velocidade das coisas. Não consegue assimilar o ritmo da fragmentação cultural e o abalo das identidades tradicionais, inclusive de classe. Encontramos os que não trabalham ou que trabalham precariamente, pois são obrigados a sobreviver (já que não dispõem do mínimo necessário para saírem da miséria) e a viver no efêmero (ainda que de maneira bem diferente daquela dos homens descritos acima). Eles não têm um projeto porque não podem tê-lo. Ninguém precisa deles, mas mesmo assim, eles fazem questão de viver (Enriquez, 2004/2005).

Diante de todas estas situações, instala-se o “vazio interior” e um sentimento de “*desafiliação social*”¹ (Castel, 1995/1998, p.24). No entanto, tudo é preferível a este vazio, pois o homem, além de sempre ter tido necessidade de ter crenças e ideologias, necessita hoje, de uma rede a qual pertencer. Isto porque o homem possui a dupla condição de, por um lado, ser idiossincrático, único, inacabável, não reconhecível, não representável (um “todo” em si mesmo) e, por outro, possuir uma natureza interacional: faz parte de conexões com outras entidades em função das quais torna-se “o que é” (Pakman, 1995).

Dessa forma, o homem, perdido, vazio, desafiado, solitário, junta-se aos que lhe prometem uma “*relição*”, uma “*nova aliança*” (Bolle de Bal, 2001, p.56). Em outras palavras, todo processo de desafiliação social supõe um movimento em direção a afiliação, ou seja, há sempre algum tipo de inserção do sujeito no interior de certas categorias e sistemas sociais (Carreteiro, 2002; Castel, 1995/1998).

¹ A expressão “*desaffiliation*” é um neologismo da língua francesa. Vem sendo traduzida por desafiliação e/ou desfiliação, termos também inexistentes na língua portuguesa (Wanderley, 1999).

Deste modo, o adolescente em contexto de vulnerabilidade social, que encontra seus valores integrativos tradicionais rompidos e o não reconhecimento da sua potencialidade para participar da vida coletiva e integrar-se aos valores sociais considerados positivos (situações que geram desconforto e sentimentos de não-pertença), acabam por desenvolver formas de participação social, formas de se afiliarem novamente (Carreteiro, 1999). Na medida em que se relacionam com outros adolescentes que vivenciam as mesmas questões, vão construindo juntos novas redes, novas relações, novos grupos de pertença. Novas possibilidades de vinculação aparecem, como a inserção no tráfico de drogas, por exemplo (Carreteiro, 2001, 2002, 2003; Sudbrack, 2001a).

Além de uma possibilidade de afiliação, o mercado das drogas e da violência representa para estes adolescentes uma possibilidade imediata e imediatista de consumo, de status social, de relacionamentos múltiplos, de poder, de expressão de sua rebeldia e de sua ainda confusa, frágil e indecisa identidade social. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que esta afiliação oferece a oportunidade ao exercício do seu protagonismo juvenil, torna-os ainda mais vulneráveis (Minayo, 2001, Sudbrack, 2001a) e expostos à morte. De fato, sabemos que os adolescentes que vivem no contexto das drogas e do tráfico morrem antes de chegarem à vida adulta (Dalbosco, 2006) em confrontos entre os seus ou nos conflitos com a polícia, com a Segurança Pública. Se não morrem, quase sempre são presos, formando-se nas escolas da marginalidade que são os sistemas prisionais (Minayo, 2001).

Diante do exposto, é preciso pensar a intervenção com estes adolescentes quando “ainda” engajados em redes de proteção e trabalhar no sentido da prevenção ao “desenraizamento” e à afiliação a grupos de risco. Neste sentido, os diferentes segmentos da rede social pessoal do adolescente – escola, pares, família, trabalho e demais instituições, requerem atenção. Pretendemos explorar o risco e a proteção existentes nestes contextos e discutir questões tais como: Qual a influência do tráfico de drogas sobre estes diferentes contextos? Como se caracterizam os grupos do tráfico na sua relação com os adolescentes? Enfim, como são construídas as relações a partir da presença do tráfico na comunidade?

A relevância deste estudo reside, entre outras questões, na possibilidade de subsidiar as políticas públicas para adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social para a construção tanto de intervenções preventivas no contexto da escola (Sudbrack, 2006a), como intervenções em relação aos adolescentes já

registrados na Justiça e que cumprem medidas socioeducativas, a exemplo do que foi feito no Projeto Fênix (Sudbrack, Conceição, Seidl & Silva, 2003). Este projeto, uma experiência piloto no Distrito Federal, nos permitiu integrar o psicossocial e o jurídico na apropriação de uma nova metodologia e política de atendimento às necessidades e aos direitos dos adolescentes em conflito com a lei e de suas famílias. O projeto contou com uma equipe interdisciplinar que, como define Sudbrack (2003b), constituiu-se em *“um grupo que resolveu compartilhar seus sonhos e utopias no resgate da Proteção, da Cidadania e do Direito à VIDA de adolescentes envolvidos com drogas e com práticas infracionais”* (p.25).

Compreendemos que uma comunidade em situação de vulnerabilidade social pode abrigar ao mesmo tempo fatores de risco e de proteção nas relações do adolescente com o contexto do tráfico de drogas e com as práticas de violência. Existe uma trama de motivações que precisa ser mais bem explorada no sentido de como ela se apresenta na subjetividade do próprio adolescente exposto aos seus atrativos, ilusões, pressões, explorações, etc.

Daí o tema desta pesquisa ser o estudo das redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua exposição a situações de risco. Compreender o contexto das relações e as funções que as redes de pertença exercem na vida dos adolescentes em comunidade é uma forma de se conhecer o próprio adolescente, assim como os contextos de risco e proteção a que estão expostos e o impacto do tráfico de drogas nestes contextos. O estudo das redes sociais é importante e necessário, principalmente onde estas já se encontram enfraquecidas, pois cada sujeito se redescobre na relação com o outro, na construção e reconstrução de sua rede.

Dentro desta temática ampla e complexa, delimitamos o objeto da nossa pesquisa – o estudo do processo de construção das relações do adolescente nos seus espaços de socialização, ou seja, na família, na escola, entre pares, e as implicações deste nos riscos de envolvimento com o contexto do tráfico de drogas e da violência.

Nossa opção epistemológica para o estudo foi o **pensamento pós-moderno**, que compreende a realidade como complexa e abandona o pensamento da ciência tradicional, baseada nos pressupostos da simplicidade, estabilidade e objetividade como descreve Vasconcellos (2002), iniciando-se uma transição paradigmática da ciência: o pensamento pós-moderno surge da necessidade de abarcar as possibilidades de articulação e organização das informações sobre o mundo.

Dentro desta perspectiva, abandonamos a idéia de que o conhecimento é uma operação de descoberta pura e simplesmente. Ao contrário, conhecemos a partir de nossas experiências, do que já é conhecido; interpretamos o que já foi interpretado (Demo, 1985, 1997). O interesse pelo que “permanece” dá vazão ao que se “transforma” e o saber passa a ser um ato cujo sentido surge da coordenação das crenças entre as pessoas (Fruggeri, 1998).

A ciência novo-paradigmática contrapõe-se, portanto, aos pressupostos da ciência tradicional e reconstrói seu pensamento segundo os pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade (Vasconcellos, 2002), reconhecendo que o foco da observação dos fenômenos deve ser contextualizado; que o sistema está em constante transformação (e, portanto, é imprevisível e incontrolável) e, principalmente, que o pesquisador é parte do sistema e atua na perspectiva da co-construção de soluções, ou seja, não há construção do conhecimento sem o diálogo ininterrupto entre os dois.

Assumimos, assim, no presente estudo, esta nova perspectiva epistemológica, que nos levou à permanente reflexão acerca de **quem são as pessoas com quem trabalhamos** – suas semelhanças e diferenças em relação a nós mesmos – e **do nosso olhar sobre elas** (Dabas, 1995).

Em complementaridade à epistemologia pós-moderna, utilizamos como base teórica e conceitual primeira a Psicossociologia, propondo o diálogo e a aproximação desta com outros referenciais teóricos, como o Sistêmico. Buscamos, a partir da complementaridade entre estas vertentes teóricas e epistemológicas, um estudo mais aprofundado sobre a construção das relações grupais do adolescente em contexto de vulnerabilidade social. Além dessas, a natureza da temática nos remete sempre a uma leitura interdisciplinar, com referenciais também na área da sociologia, da antropologia, do direito, entre outras.

Na perspectiva da Psicossociologia, estudamos os grupos e as instituições como espaços privilegiados para a investigação dos processos de afiliação e desafiação social; e os vínculos como parte da identidade-em-contexto do sujeito. Por isso, nossa opção por este referencial teórico como base primeira de investigação. Para compreendermos o processo de construção da rede social do adolescente na sua complexidade, partimos de reflexões acerca do funcionamento dos grupos e das instituições que compõem esta rede, assim como dos processos de mudança, das

relações de poder e dos conflitos psicossociais que lhe são inerentes, os quais compreendem o campo de interesse da Psicossociologia.

Este estudo está organizado em oito capítulos fundamentados pelas bases teóricas e epistemológicas descritas, que serão apresentados da seguinte forma:

No **capítulo 1** apresentamos a revisão bibliográfica sobre o adolescente e sua construção identitária na relação; os contextos grupais e institucionais como espaços privilegiados para a construção da rede social do adolescente; as estruturas e funções da rede social a partir do modo de funcionamento dos grupos e das instituições que a compõem; o poder e a lei nas relações grupais; os conceitos de margem, desvio e exclusão social; processos de afiliação e desafiliação social e suas implicações sobre a rede social do adolescente em contexto de vulnerabilidade social.

No **capítulo 2** apresentamos o contexto em que está inserida a pesquisa; o caminho percorrido pela pesquisadora na construção e definição do objeto; as principais questões de investigação, objetivos e hipóteses diretrizes que nortearam o estudo.

No **capítulo 3** discutimos a construção do método. Apresentamos primeiramente nossos referenciais metodológicos do estudo: a pesquisa qualitativa como proposta metodológica de apreensão da realidade e a pesquisa-intervenção como estratégia de intervenção para a construção das informações durante o trabalho de campo. Apresentamos a trajetória percorrida pelo pesquisador durante todo o processo de construção de informações, desde o processo de aproximação ao campo, conhecendo a realidade e construindo o vínculo com os sujeitos da pesquisa, até a concretização da pesquisa propriamente dita. Descrevemos os passos metodológicos da pesquisa: participantes, instrumentos utilizados, procedimentos para a construção das informações e o método de análise escolhido para a discussão do material empírico.

No **capítulo 4**, iniciamos o nosso primeiro nível de análise do material obtido. Neste primeiro momento de reflexão sobre o material empírico, apresentamos os adolescentes e suas trajetórias na construção de suas redes sociais, apontando as funções exercidas no grupo de pares, na família, na escola, indagando em que medida estas funções influenciam a organização de suas redes e nossas primeiras interpretações sobre elas. Apresentamos, ainda, a reflexão conjunta dos participantes sobre a construção da rede social do adolescente em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas.

Nos capítulos seguintes, **capítulos 5, 6 e 7**, partimos para um segundo nível de análise, a partir das seguintes dimensões: as relações na família, na escola, entre os

pares; as funções desempenhadas por estas relações e sua influência sobre a estrutura da rede; a influência das funções da rede sobre os caminhos percorridos pelo adolescente no seu processo de socialização; a relação entre as funções da rede e os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas; e a percepção do adolescente sobre a exposição ao tráfico no contexto dos pares, da família, da escola, da comunidade. As reflexões e interpretações a partir destas dimensões nos permitiram a construção das três grandes Zonas de Sentido discutidas nestes capítulos.

No **capítulo 5**, discutimos a primeira Zona de Sentido, denominada “A autoridade líquida”. Discutimos o conceito de autoridade e como esta função está sendo exercida na vida dos adolescentes pelas instituições primeiras de educação: a família e a escola. A influência da autoridade sobre os processos de filiação e afiliação do adolescente e as dificuldades encontradas, resultantes de uma autoridade fragilizada.

No **capítulo 6**, discutimos a segunda Zona de Sentido, denominada: “Da interrupção dos grupos potenciais à afiliação aos grupos de passagem ao desvio”, mostrando as repercussões da autoridade líquida sobre o processo de afiliação do adolescente ao grupo de pares. Discutimos as situações que levam os adolescentes a transitar ora por grupos construtivos que se interrompem, ora por grupos de passagem ao desvio, evidenciando que na instabilidade destas vinculações, aparecem os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas como alternativa de inserção social permanente.

No **capítulo 7**, discutimos a terceira Zona de Sentido, que denominamos “Grupos de sobrevivência”, responsáveis pelo processo de inserção do adolescente no tráfico de drogas como estratégia de sobrevivência, como instância última de apelo à proteção e à autoridade; à filiação e à afiliação.

No **capítulo 8**, o último, retomamos estas três Zonas de Sentido, já num terceiro nível de análise, construindo um texto integrador que mostra a trajetória tortuosa do adolescente na construção de seus vínculos com a família, com a escola e com os pares; o pedido de ajuda do adolescente diante das adversidades e as possibilidades de mudança neste sentido.

Assim, esperamos que esta Tese seja útil àqueles que trabalham com adolescentes, seja no âmbito da escola, da família, da Justiça ou da comunidade, de modo que possam compreender as artimanhas de uma realidade complexa e a impossibilidade de traçarmos caminhos lineares em busca de soluções. Esta pesquisa nos reafirmou que o adolescente está sempre em busca da vida, do amor, do seu potencial criativo e que busca, através de suas ações, dizer-nos isso de alguma forma.

Este trabalho nos possibilitou entender que não há ação social sem amor e, neste caso, o amor está se referindo ao reconhecimento, legitimação e compromisso com o outro. Como afirma Morin (2002), o ponto de partida não é nossa estranheza no mundo, mas um sentimento de profundo pertencimento, de legitimidade do outro e da abertura a um diálogo emocionado em uma interação que não nega o conflito, mas que reconhece a diferença como a única via rumo à evolução. O ponto de partida de nossos trabalhos deve ser a ética da compreensão, da solidariedade, da tolerância, da inclusão, em oposição à intolerância, à punição e à exclusão.

PARTE I – CONSTRUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1 REDES SOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA E SITUAÇÕES DE RISCO

1.1 Redes sociais na adolescência

1.1.1 Relações grupais e institucionais

Segundo Enriquez (2004/2005, p. 19), *“o novo indivíduo vive só”*. Muitos não aceitam tal proposição, mostrando que o novo ser humano livrou-se dos laços tradicionais que o limitavam e atrapalhavam, podendo agora viver intensamente cada momento de sua vida com as pessoas que quiser e abandoná-las rapidamente quando estas se tornarem um peso. *“O indivíduo teria então parido um sujeito que sabe como construir sua existência, sua relação com o trabalho e com os outros”* (p.20). Outros dizem, ainda, que nunca o ser humano esteve tão ligado a tantos contextos: laços familiares, organizacionais, organizacionais não-governamentais, sindicais, associativos, políticos, mas que não tem aptidão para desenvolver tantas e sutis interações.

De um lado, temos uma totalidade fechada, onde há a “a-versão” ao outro; o homem perfeito é o que “tem mais”. De outro, temos a “com-versão” ao outro, que nos levaria ao sentido da alteridade. Neste caso, o homem perfeito é o que “é mais”. Um coloca seu triunfo no possuir e sua mediação é a propriedade. O outro põe sua realização no serviço e a justiça é o seu modo de ser. Assim, para o exercício da alteridade é preciso superar o obstáculo da filosofia da totalidade, isto é, de um todo fechado, centrado em si mesmo e, enquanto todo, sempre o mesmo (Guareschi, 1998).

Na visão da psicossociologia, o sujeito é um **sujeito social** (Barus-Michel, 2004), representa alguém que é um, que é único, irrepetível, diferente (o que representa sua singularidade), mas ao mesmo tempo é “o outro”, não existe sem “o outro”, é constituído de suas relações, suas experiências (o que representa sua subjetividade).

Neste sentido, os **processos individuais** (conscientes e inconscientes) são considerados como tendo o mesmo grau de importância que **os processos sociais**. O social atua de forma determinante sobre o comportamento individual: inscreve-se no corpo e no psiquismo do indivíduo, na representação que ele faz de si mesmo e dos

outros, e nas relações que ele mantém com o outro, ao mesmo tempo em que este mesmo social obedece às exigências psíquicas individuais (Nasciutti, 2002).

Como afirma Barus-Michel (2004), a compreensão do ser como sujeito social requer uma forma de análise no nível do intersubjetivo e não mais do intra-subjetivo. Falar em intersubjetivo não se trata de colocar os fenômenos psíquicos no plural – o social não é uma coleção de indivíduos justapostos e sim uma nova unidade estrutural. A verticalidade dos fenômenos psíquicos é substituída pela horizontalidade, onde as representações, os afetos, os mecanismos de defesa das pessoas passam a ser pensados concomitantemente, da maneira que fluem e se constituem entre as pessoas. Assim, social é o que os indivíduos partilham e reconhecem em comum, tornando-se companheiros, aliados, associados. É também o que os atravessa, fazendo com que se reconheçam como “**nós**”. Pensar os sujeitos como sociais implica um contrato, um código, uma regra para orientarem-se, comunicarem-se e adaptarem-se uns aos outros.

Entende-se com isso que “**estar só**” (como aponta Enriquez, 2004/2005) é uma forma de renunciar ao contrato, ao código, à regra, ao “**nós**”, ou até mesmo, de não ter tido a chance de entrar em contato com essa regra e, conseqüentemente, de viver esse “**nós**”; de viver a alteridade. Pois, a partir do momento em que os indivíduos se reconhecem como “**nós**” e se comprometem socialmente através de uma ação – de uma Lei que os une – tornam-se **atores sociais** (Barus-Michel, 2004).

Birman (2007), ao analisar a violência sobre o outro, evidencia dois processos que se contrapõem: o processo narcísico e o processo alteritário. Segundo o autor, no processo narcísico, o outro é sempre visto como ameaça mortal para a existência autocentrada do sujeito. No processo alteritário, o outro passa a ser uma abertura para o possível, ou seja, é no processo alteritário que o sujeito se constitui como sujeito desejante; somente nele se faz possível o desejo de se manifestar e se experienciar a diferença. E é somente o social que pode favorecer essa abertura ao sujeito. Mas o autor prossegue em seu pensamento demonstrando sua preocupação em relação ao processo alteritário – afirma que a **ordem social hoje está destituída de valores ideais que possibilitam o encontro com o outro** e, conseqüentemente, a vivência de experiências comuns, ou seja, de relações.

Segundo Enriquez (1991), é impossível que os seres humanos reconheçam plenamente sua alteridade. O autor analisa o **vínculo social** esclarecendo que existe um **caos** entre nós mesmos e os outros, pois os outros aparecem sempre como promessa de amor ou como perigo provável. Projetamos neles parte de nós mesmos e eles se

comportam da mesma forma. Este caos surge, então, como a imagem psíquica de nossos medos de que os outros se revelem perseguidores ou torturadores (nossos medos arcaicos) de nossas dúvidas em relação a eles. Esta imagem é projetada neles como forma de nos protegermos, de nos preservarmos diante dos perigos a que nos sentimos expostos. Por isso, caímos na **indiferença pelo outro**.

Por outro lado, os vínculos sociais não são marcados apenas pela destruição do outro. Os **laços de amor, amizade e solidariedade** também se fazem presentes nestas relações. Porém, o que temos percebido é que, em alguns momentos, devido à dificuldade cada vez maior do homem contemporâneo em reconhecer a alteridade, o pólo narcísico se sobressai e as referências sociais, responsáveis pelo reconhecimento do diferente, são perdidas (Enriquez, 1991).

Considerando que é no contexto das relações, das formações grupais que nos identificamos com o outro e nos diferenciamos dele, vejamos como ocorre este processo de perdas referenciais:

O grupo tem como característica a pluralidade, a descentralidade. É duplamente dividido. Almeja a unidade representada por um “nós”, o qual não é proferido por apenas um membro do grupo. O “nós” enuncia sempre o suposto grupo, naquilo que é a palavra de alguns em nome deste grupo. Ao mesmo tempo, o grupo é representado por indivíduos que permanecem sujeitos autônomos e organicamente definidos. *“Pode continuar a dizer ‘eu’ em seu próprio nome e, por exemplo, ‘não estou de acordo’”* (Barus-Michel, 2004, p. 62).

O grupo é a instância que estabelece a ligação entre individual e coletivo; e a dinâmica de um grupo é o seu movimento, a inter-relação entre os participantes que dão vida a ele. Portanto, o grupo não anula seus componentes individuais, que continuam a manter suas singularidades e porque não dizer, suas contradições. São dois modos de sujeito coabitando. Assim, os atores sociais que compõem o grupo, tendo suas particularidades, projetam na vida social os roteiros sócio-familiares saídos de sua história infantil (Barus-Michel, 2004). A história de vida de cada membro do grupo tem importância fundamental no desenrolar do processo grupal (Lane, 2004).

Quanto à participação no grupo, esta pode ser no sentido de oposição e/ou conflitos, ou na forma de acréscimos e contribuições. De qualquer forma, em nada resultaria alguém ter uma “idéia genial” se esta não fosse compartilhada por todos os membros do grupo. Isto não teria significado para o processo grupal. Participa realmente do grupo aquele que tem ação efetiva compartilhada por todos (Lane, 2004).

Segundo Enriquez (2004/2005), os grupos que funcionam de maneira mais inovadora são aqueles em que cada um reconhece a alteridade do outro e não aqueles que exigem a submissão de seus componentes às ordens vigentes. No primeiro caso, os membros do grupo passam a ser agentes de mudança: nutrem afinidades entre si e sentem vontade de transformar o mundo em que vivem. Neste sentido, a produção de um grupo não pode ser identificada apenas com a tarefa ou com os objetivos do grupo, ela é a própria ação grupal (o organizar-se, assumir papéis, realizar tarefas), que se dá pela participação de todos.

Deste modo, um grupo só dá saltos qualitativos no seu processo à medida que ocorrem análises e reflexões críticas no próprio grupo. Em outras palavras, o processo de construção das relações grupais passa a ser efetivo somente quando, ao se produzir algo, são desenvolvidas e transformadas as relações entre os membros do grupo, ou seja, quando o grupo se produz (Lane, 2004).

Consideramos que as relações grupais compreendem algo que une, que liga, mas que também pode ser algo que desune, que leva ao conflito, à rejeição e à exclusão (Guareschi, 1998). Contudo, tanto as tensões internas do grupo ligadas às experiências de rivalidade, de exclusão, aos conflitos de poder e à busca de legitimidade, assim como o reconhecimento e a solidariedade, propiciam que cada membro do grupo seja sujeito da História e transformador de sua própria vida e da sociedade.

Todo grupo existe sempre dentro de instituições, quais sejam: família, fábrica, escola, universidade, até o próprio Estado. No interior de cada instituição, existem tipos de inserção grupal diferenciados, ou seja, grupos criados pela instituição, grupos criados para a manutenção ou contestação da própria estrutura institucional, ou que surgiram espontaneamente (Lane, 2004).

Instituição é tudo aquilo que se tornou reconhecido como tendo existência materializada (concreta) na vida social. Os sistemas formais de ensino, de saúde, o casamento, a Igreja se concretizam na realidade social, em redes de estabelecimentos de ensino, em hospitais, nas famílias, nas paróquias locais, nas repartições públicas, por exemplo, distribuídos pelas diferentes comunidades que compõem o tecido social. Podemos falar, portanto, em instituições existentes dentro de outras instituições mais amplas (Nasciutti, 2002).

Neste sentido, a instituição para a psicossociologia constitui um espaço privilegiado, pois é o espaço socialmente organizado no qual se dão as articulações entre os diferentes elementos sociais (econômicos, ideológicos, culturais e políticos) e

os elementos psicológicos. De um lado, o coletivo, o social, as regras, as leis, os papéis e as formas estabelecidas de interrelação entre os indivíduos. De outro, as diferentes necessidades (conscientes) e desejos (inconscientes) de diferentes indivíduos, também determinantes de suas ações. E o palco das articulações e desarticulações entre o social e o psicológico é justamente a instituição. Ao mesmo tempo em que é palco de manifestações psíquicas, de confrontação interpessoal e de ação individual, é também palco das imposições legais, políticas e econômicas que regulamentam a sociedade (Nasciutti, 2002).

Dizer “instituição” é dizer sistema de poder instaurado e durável. Segundo Enriquez (2001c), a instituição existe antes de nós e exerce seu poder sobre nossas condutas e nossa psique. Para funcionar, precisa ser estruturada hierarquicamente, submetida a uma divisão de trabalho, à distribuição de poder. *“A instituição define sempre quem tem direito à palavra e em quais circunstâncias.”* (p. 53). No entanto, quando a instituição é nova, derivada de nossos desejos, ela não pode ser impedida de, progressivamente, ter uma vida autônoma e nos ultrapassar. Portanto, a dominação, o poder exercido por uma instituição está longe de ser total.

1.1.2 O adolescente e a construção identitária nos grupos

Segundo o Art. 2º do Estatuto de Criança e do Adolescente (1990), *“Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”* No presente estudo, quando usarmos “adolescente”, estamos nos referindo aos indivíduos que se enquadram na faixa etária descrita no Estatuto.

Segundo Selosse (1997), a adolescência está vinculada a um processo normal de formação de identidade, autoafirmação, desenvolvimento, crescimento, novas experiências e novas condutas. O adolescente passa por uma transição entre a dependência infantil e a autonomia adulta, caracterizada por transições afetivas relacionais, sociocognitivas, sexuais, identitárias e normativas, de separação e individuação, de luto e desilusão, de desejo, prazer e gozo. Nesta transição, ele busca referências identitárias e tenta vivê-las através de experiências coletivas sob formas de interações críticas.

A adolescência é socialmente construída. Além de “estar” em relação, ele “é” relação. A sua individualidade é construída no social. A imagem que o adolescente faz de si mesmo é construída na relação com o outro. Por isso, às vezes, para fazer parte de um grupo, forja uma identidade.

O termo “**identidade**” contém uma contradição, por significar ao mesmo tempo o que é semelhante e o que é diferente (o que o torna singular). O adolescente se define nesta necessidade constante de identificação e diferenciação que são opostas e complementares. “*Esta dialética existencial lhe permite afirmar-se como sujeito único, singular, ‘igual a nenhum outro’ e, portanto, parecido com todos os seus*” (Gaulejac, 2003/2006, p.67).

O adolescente, em seu pleno desenvolvimento biológico, psicológico e social, está vulnerável e receptivo a vários estímulos internos e externos que interferem na formação de sua identidade. Ele carrega potenciais construtivos, destrutivos, reparadores e criativos, que são estimulados e reprimidos pela cultura, através da qualidade das relações, normas, limites e valores éticos que a nossa sociedade estabelece (Levisky, 2001).

Para a psicossociologia, a identidade é considerada como um processo sempre inacabado, que muda e evolui com o tempo. Para se compreender a identidade do adolescente é preciso compreender as relações construídas no contexto em que vive. É uma construção relacional e dinâmica, envolvendo **o adolescente, a família e o meio social**.

Segundo Rouchy (2001), do nascimento à morte, vivemos em grupos familiares, escolares, profissionais, de amigos. Esta dimensão é essencial para a estruturação da psique e da identidade, ao mesmo tempo singular e social. A identidade está apoiada sobre um dos diversos grupos aos quais pertencemos. A referência será diferente segundo o momento e o lugar, marcando a singularidade e a pluralidade de nossas identidades. O adolescente, portanto, não apenas se encontra em um grupo, em referência a outros grupos, como também esses grupos encontram-se nele internalizados. É o que denominamos **grupo de pertencimento**: estrutura transicional entre o intrapsíquico e o psicossocial.

Para Rouchy (2001), existe, no plano grupal, uma base comum partilhada, ou melhor, um ‘apoio’ comum partilhado, do qual procede a individuação. Para se entender melhor este processo de individuação, o autor faz uma distinção entre o grupo de pertencimento primário dos grupos de pertencimento secundário.

O grupo de pertencimento primário é o grupo ‘natural’, matriz da identidade cultural do grupo. A experiência é partilhada inicialmente na **indiferenciação**, em uma unidade na qual a relação de objeto ainda não existe. A base cultural do *eu* aparece progressivamente, determinando os limites do indivíduo e do grupo, do eu e do não eu, do que está dentro e do que está fora, do interior e do exterior, do imaginário e do real, os quais se constituem elementos essenciais para apreensão e construção de sentido à realidade. É isso que se passa no seio de uma família, onde uma das funções dos pais é dar sentido ao universo dos signos que surgem no mundo infantil através da linguagem; é transformar sensações das crianças em sentimentos e idéias, organizando-os em pensamentos (Carreteiro, 1993; Rouchy, 2001) *“As funções psíquicas mostrariam, dessa forma, o traço das incorporações culturais do grupo de pertencimento primário, de forma que a subjetividade só ganharia sentido na e pela intersubjetividade”* (Rouchy, 2001, p. 131).

Já os grupos de pertencimento secundário são os grupos instituídos dentro dos quais os sujeitos estão reunidos. Nestes grupos a experiência é partilhada na **diferenciação**: é ela que organiza as trocas. A constituição destes grupos pressupõe que a individuação esteja suficientemente avançada para que exista uma relação de objeto e de indivíduo a indivíduo, por isso ocorrem geralmente no início da escolarização (Carreteiro, 1993; Rouchy, 2001). *“Os grupos secundários completam a interiorização cultural e concretizam a apreensão do espaço e do tempo: eles têm, pois, uma função de socialização e de interiorização de normas e de valores”* (Rouchy, 2001, p. 132).

O sujeito pertence, portanto, a estes dois tipos de grupo descritos acima. Podemos caracterizar, então, o grupo primário como sendo o grupo formado pela **família** e o grupo secundário, aquele que se organiza em torno dos interesses comuns. Estes grupos se formam dentro de instituições mais amplas que comportam valores, normas e regras para a manutenção de seus grupos. Para os adolescentes que vivem conflitos familiares entre separação e pertencimento, o **grupo de pares** torna-se uma possibilidade de criação destes espaços de pertencimento e construção identitária, apesar de haver certa fragilidade nessas relações, devido à indefinição das fronteiras desses grupos (Lévy, 1997/2001a).

O grupo de pares, com suas regras e hierarquias, com seu valor de iniciação e possibilidade de estimular a autonomia dos adolescentes, constitui ponto de referência e uma vertente socializadora para o adolescente. Torna-se um espaço de aprendizagem, de

crescimento, de conhecimento de si mesmo e dos outros, auxiliando-os na busca de sua identidade (Baumkarten, 2001, 2006).

Selosse (1997) salienta que o adolescente procura fora do sistema familiar as respostas às suas necessidades afiliativas, de auto-afirmação, de diferenciação, de autonomização e identificação. São as condutas interativas que lhes possibilitam expressar estas necessidades de se inscreverem em situações e construírem seus lugares. Os grupos de pares tornam-se, portanto, grupos de pertencimento e de referência para os adolescentes.

Zimerman (1997) também afirma que o grupo de pares propicia a formação de um novo espaço de pertença, uma nova identidade intermediária entre a família e a sociedade. Neste sentido, o autor caracteriza o grupo de pares como objeto e espaço transicional, que permite a criação de uma zona imaginária onde há uma mistura do real com um forte sentimento, ilusão e magia onipotentes. A diferença é que em alguns grupos de pares (grupos sadios ou também denominados “**turmas**”) essa onipotência é transitória; enquanto em outros (grupos destrutivos ou “**gangues**”), essa onipotência é mais intensa e permanente.

Segundo Outeiral (2003), em contraposição aos grupos denominados “turmas”, onde se pressupõe a não submissão a um único líder, mas a rotatividade de papéis, de lideranças e uma estrutura mais democrática (certo grau de tolerância às diferenças, busca de atividades de lazer em grupo, etc), as gangues são grupos com características mais regressivas, ou seja, de submissão a um líder autocrático, de papéis rígidos, com atividades anti-sociais e condutas caracterizadas pela agressividade, inclusive entre os próprios membros do grupo. O autor aponta, ainda, uma relação estreita entre as gangues e a drogadição quando afirma que os adolescentes que desenvolvem comportamento adicto em relação às drogas podem apresentar como característica a busca de grupos de adolescentes com características regressivas como as gangues.

As gangues, portanto, têm como aspecto mais característico, a predominância de pulsões agressivo-destrutivas, muitas vezes com requintes de crueldade. Elas representam um “grito de desespero” e de protesto contra uma sociedade que não só não os compreende, como os humilha e desampara. Extravasam sentimentos de ódio, inveja destrutiva e ímpetos de vingança cruel, decorrentes de suas privações, principalmente, de ordem afetiva. Além disso, sentem-se onipotentes pela idéia de que a união faz a força, onipotência que funciona como recurso para camuflar a depressão subjacente, sua

fragilidade e dependência dos outros. Dessa forma, o ideal de gangue se organiza através da audácia, valentia e “idealização da violência” (Zimmerman, 1997).

Segundo Monteiro (1999), os adolescentes que fazem parte de gangues, geralmente não têm projeto de vida, não temem a reprovação na escola, vivem apenas o aqui e agora; socializam tudo o que possuem entre os membros de seus grupos; são diferentes pela forma de se vestirem; têm seus sinais e pichações próprios do grupo; para eles a escola é ao mesmo tempo um espaço de sociabilidade (onde se encontram para rir, brincar, dançar, jogar, namorar, acertar contas com quem lhes incomoda), para esquecer as brigas da família (pai alcoolizado, surra levada sem causa, bolinação incestuosa, falta de comida, desafeto, cansaço provocado pelas atividades domésticas, etc) e para participar das aulas (aprender algo); espaço onde suas práticas simbólicas podem circular e dar asas à sua imaginação; único legado do qual a sociedade lhes permite usufruir. A seqüência de perdas e exclusões aumenta o medo em relação ao bem-estar social e à morte. Colocam-se, ora na posição de vítimas (com relação à discriminação que sofrem), ora na de vitimizadores (intimidando todo o bairro). Temem e idolatram ao mesmo tempo, os marginais, afrontando a ordem vigente e se rebelando contra a falta de direitos. Tornam-se violentos para ganhar uma identidade entre os seus, para serem reconhecidos, combatendo o temor da própria morte.

Neste sentido, quando o processo de diferenciação ocorre de forma turbulenta, ou seja, quando há dificuldade na resolução dos conflitos familiares entre o pertencer e o separar, o grupo de pares, além de tornar-se espaço privilegiado de pertencimento e construção identitária, pode buscar esta resolução de conflitos através de sintomas como o uso de drogas, a violência e a prática de atos infracionais. Nessa forma de compreensão, a formação de gangues, o envolvimento com drogas, tráfico e atos infracionais podem ser entendidas como as saídas encontradas pelos adolescentes para resolverem as dificuldades vividas no processo de **separação e pertencimento** nas relações familiares. *“Esses sintomas funcionam como recursos eficientes para lidar com a realidade familiar dolorosa e angustiante, na qual esses adolescentes estiveram inseridos desde a infância e frente à qual não encontram outras formas de reação”* (Penso, 2003, p. 240).

A **Justiça** também pode aparecer como possibilidade de resgate do espaço de pertencimento ou mesmo vivência da autoridade na vida destes adolescentes. O ato infracional e o uso de drogas podem aparecer, portanto, com dupla função: permitindo a inclusão no grupo de pares, conferindo senso de identidade e dependência maior dos

contextos que da substância e, ao mesmo tempo, permitindo o contato com a Lei (Lévy, 1997/2001a).

1.1.3 A rede social pessoal do adolescente: estruturas e funções

Compreender o **grupo** e as **instituições** como espaços privilegiados para a estruturação dos processos identitários é compreender o adolescente à luz de seu **contexto de relações**, o que amplia significativamente o estudo das sua **rede social**.

Quando as relações na adolescência são substanciais na escola, na família ou na comunidade, ou seja, quando existe uma rede social efetiva, firme, sensível e confiável, elas protegem a saúde do adolescente, tanto quanto a saúde dele é capaz de mantê-las em sua efetividade. No entanto, quando o contexto relacional do adolescente não contribui para a formação de identidade, desenvolvimento, crescimento, novas experiências e condutas e busca de autonomia de forma saudável, ele pode passar a se comunicar por sintomas, como o envolvimento com drogas, por exemplo, onde ao mesmo tempo afeta e é afetado negativamente pelo seu sistema relacional (Sluzki, 1997).

O discurso de que as relações consangüíneas (a família) são as mais confiáveis, às vezes se mostra acertada e às vezes não e, no caso em que seja, pode ser simplesmente o resultado de que as pessoas não mobilizam os vínculos da rede não-familiar, não porque careçam de efetividade, mas porque não se sentem no direito de fazê-lo.

As fronteiras do sistema significativo do adolescente, portanto, não se limitam à família nuclear ou extensa, mas incluem o conjunto de vínculos interpessoais: família, amigos, relações de estudo, de inserção comunitária, de práticas sociais, de protagonismo juvenil. É o conjunto de pessoas com quem interagem de maneira regular (familiares, amigos, inimigos, conhecidos, companheiros, paroquianos, professores) que compõe sua rede social pessoal, ou seja, a soma de todas as relações que o adolescente percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade (Sluzki, 1997).

Segundo Sluzki (1997), a nossa rede social pessoal tem determinadas características estruturais e pode exercer funções diferenciadas. Com relação à estrutura

da rede, o autor a caracteriza em relação ao **tamanho**, ou seja, ao número de pessoas na rede. Há indicações de que as redes de tamanho médio são mais efetivas que as pequenas, onde ocorrem situações de sobrecarga ou situações em que as pessoas evitam a sobrecarga, a tensão: *“cada vez que eu me encontro com ele, ele fica chorando horas”*. Assim como pode ocorrer nas redes muito numerosas, o risco de falta de afetividade baseada na suposição de que *“alguém deve estar cuidando do problema”*. Uma outra característica é a **densidade**: conexão entre os membros da rede, independentemente do informante. Quando existe um nível de densidade médio, isto favorece a efetividade do grupo. Se o nível de densidade é muito alto, favorece a pressão para adaptação do indivíduo às regras do grupo. O grupo tende a excluí-lo. Quando a densidade é muito fraca, o grupo perde a potencialidade, a força. A **composição ou distribuição da rede** é outra de suas características. Significa a proporção do total de membros da rede localizados em cada contexto (família, escola, trabalho) e em maior ou menor proximidade. As redes muito localizadas geram mais dependências; as redes muito amplas, mas homogêneas, como é o caso das seitas ou grupos fanáticos, mostram mais inércia, menos capacidade de reagir. O autor também traz a característica da **dispersão**, ou seja, da distância geográfica entre os membros da rede: da facilidade de acesso para gerar comportamentos efetivos; e da **homogeneidade ou heterogeneidade**, de caráter demográfico e sociocultural, ou seja, segundo idade, sexo, cultura e nível socioeconômico.

Além das questões estruturais, Sluzki (1997) aponta funções que podem ser desempenhadas pelas relações em nossa rede social pessoal. As funções da rede são determinadas pelo tipo predominante de intercâmbio interpessoal entre os membros que a compõem. Dentre as funções, o autor ressalta a de **companhia social**, que se refere à realização de atividades conjuntas ou simplesmente ao estar juntos, relacionadas ao lazer, à diversão; o **apoio emocional**, que é poder contar com a ressonância emocional, ou seja, compreensão, simpatia, empatia, estímulo, apoio e boa vontade do outro; **guia cognitivo e de conselhos**, que são as interações destinadas a compartilhar informações pessoais ou sociais, ajudar a tomar determinadas decisões, esclarecer expectativas e proporcionar modelos de papéis; e a função de **regulação ou controle social**, que está relacionada ao exercício da autoridade e às interações que lembram e reforçam responsabilidades e papéis e neutralizam os desvios de comportamento que se afastam das expectativas coletivas. A ausência do controle social permite ocorrer situações como, por exemplo, o incesto e a violência na família. A função de regulação ou

controle social está relacionada, portanto, aos limites e regras grupais. Outra função é a de **ajuda material e de serviços**, que se refere à colaboração com base em conhecimentos de especialistas ou ajuda física. Por último, Sluzki aponta a função de **acesso a novos contatos**, ou seja, a conexão com pessoas e redes que até então não faziam parte da rede social do indivíduo.

Sluzki (1997) propõe que cada vínculo formado e função estabelecida seja analisado em termos de seus atributos, suas qualidades, quais sejam: **função predominante**, aquela ou aquelas que caracterizam de maneira predominante o vínculo; **multidimensionalidade**, o número de funções desempenhadas por cada membro de sua rede; **reciprocidade**, se o indivíduo representa para as pessoas com quem se relaciona os mesmos tipos de função; **intensidade**, atração ou “grau de intimidade” entre os membros da rede; **freqüência dos contatos**, isto é, a manutenção ou não do contato com as pessoas da rede; e a **história da relação**, desde quando se conhecem e qual é a experiência prévia de ativação do vínculo.

O conhecimento das características estruturais da rede, assim como suas funções e atributos nos permite identificar as dificuldades e problemas do adolescente no processo de construção de suas relações.

Sabemos que o adolescente procura em seu contexto sócio-familiar formas para canalizar frustrações provenientes destas condições e poder expressá-las de forma adequada. Porém, o que acontece é que nestes contextos de vulnerabilidade social as frustrações dos adolescentes são muito intensas e o apoio sócio-familiar praticamente inexistente. Além disso, a descrença em si mesmos e a ausência de esperança de uma vida melhor podem bloquear a possibilidade de uma ação coletiva, do surgimento de redes de apoio, de solidariedade, de proteção, de segurança, de amor, o que deixa estes adolescentes e suas famílias cada vez mais expostos a situações de risco, como o envolvimento com drogas e a prática de atos infracionais (Pereira, 2003).

No contexto de pobreza, desemprego ou ruptura social, o viver mal dos adolescentes, devido à privação material, é duplicado pela desvalorização, menosprezo e rejeição presentes no olhar do outro sobre eles e é, talvez, esta condição de exclusão que os deixa tão vulneráveis às relações de risco. Neste sentido, o melhor seria se os adolescentes saíssem desta condição, o que dependeria de uma **articulação das redes sociais**.

Segundo Gaulejac e Léonetti (1994), cada indivíduo necessita de que “o outro” lhe dirija “um novo olhar”, que possa atenuar um pouco a ferida narcísica e restaurar o

amor em si mesmo. Estas talvez sejam as condições para estes adolescentes saírem da condição de exclusão em que se encontram, fortalecendo suas redes sociais.

Esse “novo olhar” é direcionado ao adolescente em função dos tipos de relação que ele constrói. Dessa forma, a vida do adolescente pode ser permeada tanto por relações de dominação, em que há assimetria de poder, quanto por relações comunitárias, em que há igualdade de direitos e deveres. Estas relações de poder estão intimamente vinculadas ao pertencimento, à classe social e ao momento histórico em que vive (Guareschi, 2002).

1.1.4 O poder e a Lei nas relações grupais

Na construção da rede social pessoal do adolescente, sentimos a ação do poder, o qual pode tanto negar sua identidade como redefini-la. Por isso, a dimensão do poder é de relevância central na análise das relações do adolescente.

Conforme vimos até o momento, o grupo é o lugar de emergência do social. Como tal, ele é criado com o aparecimento de um terceiro. O terceiro desencadeia a diferenciação, o desvio, a separação, julgando uma relação dual – representa a Lei. Em um grupo, a partir do terceiro – ou seja, de uma figura de autoridade – os lugares se diferenciam e possibilitam o desenvolvimento de combinações tais como as alianças, as subordinações, as exclusões, ou seja, as diversas posições sociais (Barus-Michel, 2004).

O fato de em um grupo existir sempre a palavra de alguns “em nome do grupo”, como afirma Barus-Michel (2004), supõe uma Lei às vezes reconhecida por todos os membros do grupo ou imposta a eles por diferentes tipos de pressão. Assim, pode-se dizer que o “nós” é sempre proferido por generalizações, abusos ou por porta-vozes, cujos pivôs são **o poder e a Lei**.

O sujeito social apenas se mantém através da Lei, pois é ela que reúne os sujeitos plurais e suscita uma nova unidade subjetiva. Mas é nela também que há reversibilidade e mudanças nas posições sociais, como também a experiência de alienação do grupo. O poder e a Lei trazem sentimentos de justiça e injustiça, que são justamente os que levam os atores sociais a questionar: “*Por que esse poder e não outro?*” (Barus-Michel, 2004, p. 64).

O poder confere valor às coisas e às pessoas, hierarquiza, mas também desvaloriza, anula, exclui, estigmatiza. *“Todos nós vivemos situações na família, na escola, em que a autoridade se apóia no grupo para ‘envergonhar’ alguém. A humilhação é sempre um meio de reforçar a autoridade. Mas não se trata aqui de culpa, transgressão, obediência. Trata-se de inferioridade, desvalorização, decadência”* (Gaulejac, 2003/2006, p.67).

Segundo Lane (2004), as representações, a consciência de si e do outro aparecem, num primeiro momento, descontraídas das determinações concretas que as produzem. Sobre o homem, operam dois níveis: o nível da vivência subjetiva e o da vivência objetiva. No nível da vivência subjetiva, cada um se representa como indivíduo livre, consciente de suas ações e capaz de se autodeterminar. No nível da vivência objetiva, as ações e interações estão sempre comprimidas e amalgamadas por papéis sociais assumidos que restringem essas interações ao nível do permitido e do desejado. Reproduzem o cerne do sistema, ou seja, a relação dominador-dominado, explorador-explorado, a luta pelo poder, podendo fazer emergir os processos de oposição, negação, contradição ou negação da negação, que constituem qualquer processo dialético. O homem do qual estamos falando aqui é fundamentalmente o homem alienado.

A antigüidade de um membro do grupo, por exemplo, parece ser um pretexto para a atribuição de direitos e poderes sobre os demais. Esta se apresenta na forma de idade e experiência profissional. Muitas vezes, o próprio grupo é que busca apoio e submissão neste membro mais antigo, atribuindo-lhe o poder e mantendo sua alienação (Lane, 2004).

Por isso, é preciso fazer uma análise sobre o “assumir papéis” de um grupo. É preciso que este assumir papéis seja questionado pelo grupo, pois, à medida que os papéis são desempenhados como “naturais”, as pessoas passam a não ter mais consciência de sua participação no grupo. As coisas acontecem como “devem acontecer”, senão, é porque alguém não desempenhou bem seu papel. Neste sentido, ocorre a cristalização de papéis, que significa evitar qualquer comportamento novo que possa levar a um questionamento do grupo e sua possível desestruturação: o objetivo é sempre o de evitar conflitos. O grupo passa a se caracterizar pela preservação da alienação de seus membros. Para que os papéis desempenhados no grupo passem a ser questionados, é importante que os indivíduos tomem consciência das determinações históricas, inerentes aos papéis e aos outros, que estão presentes nas participações de cada um no processo grupal (Lane, 2004).

Todas as pessoas têm algum poder, na medida em que “podem” fazer alguma coisa. Porém, segundo Guareschi (2002), as diferenças e problemas relacionais ocorrem quando alguém ou um grupo tenta se apropriar do poder do outro. Nestes casos, as relações passam a ser **relações de dominação** – ou seja, uma das partes se apropria, rouba, se apodera do poder (da capacidade) da outra e passa a tratá-la de forma desigual. Nas relações de dominação, a relação é assimétrica e, portanto, injusta.

As relações de dominação são sustentadas pelas ideologias, quer dizer, pelo uso ou emprego de formas simbólicas (significados ou sentidos) para criar, sustentar e reproduzir determinados tipos de relações. As ideologias são responsáveis pelo sentido e significado que damos às coisas. A partir destas significações criamos juízos de valor, qualidades, características valorativas, estereótipos, preconceitos. E são esses estereótipos que, quando negativos, criam e sustentam as relações de dominação (Guareschi, 2002).

Por outro lado, Guareschi (2002) aponta que as relações em que as pessoas podem exercitar o seu “poder” (a sua capacidade de ação) livremente, sem que haja submissão ou dominação do mesmo, são denominadas **relações comunitárias**. Estas conduzem a uma sociedade democrática, participativa e igualitária, na qual as pessoas podem manter sua singularidade e ao mesmo tempo necessitar das outras para sua plena realização; na qual as pessoas desenvolvem sua criatividade e exercitam seus direitos de participação, sua cidadania. Implica também a existência de uma dimensão afetiva, na qual as pessoas são **amadas, estimadas, benquistas**.

Quando os indivíduos se percebem membros de uma sociedade e são reconhecidos por ela como sujeitos, cidadãos, semelhantes nas suas determinações históricas, abrem mão da individualidade institucionalizada e criam uma identidade e uma ação grupal. É somente neste momento que os indivíduos do grupo podem ter uma ação social transformadora dentro da sociedade em que vivem (Lane, 2004).

Conforme o vimos, portanto, nos grupos, as pessoas assumem determinadas **posições sociais e a reversibilidade destas posições** manifesta-se como uma das características específicas do social. No entanto, esta reversibilidade gera instabilidade, uma tensão interna no grupo, associada à ausência de unidade orgânica, o que pode suscitar conflitos, rivalidades, competições, lutas de poder, os quais podem tanto animar como devorar o grupo. *“Se nenhum lugar é garantido, todo lugar pode ser tomado”* (Barus-Michel, 2004, p.61, grifos nossos).

1.1.5 Margem, desvio e exclusão social na construção das relações

Segundo Selosse (1997), durante a busca pela autonomia, o adolescente almeja uma redistribuição de poderes entre os outros e ele, através de novas negociações e desafios às normas, regras e leis. Coloca-se à “margem” como forma de se afirmar, ser autêntico e se diferencia dos demais. Sai da margem quando consegue lidar com a angústia face à sua problemática identitária. No entanto, há situações em que o adolescente não consegue lidar com essa angústia e as leis passam a não ser mais desafiadas, negociadas, mas, sim, negadas por ele. O adolescente rompe com as negociações através das condutas desviantes, negando toda troca e reciprocidade.

Portanto, os adolescentes que possuem comportamentos desviantes são os que não encontram uma via de auto-regulação (confiança, cooperação, igualdade, reciprocidade) nas suas relações. Buscam na prática de atos infracionais a mediação do interdito, tentando provar que seus desejos podem modificar o real instituído. Os desviantes são aqueles que tombam e que repetem os cenários do abandono. Aqueles que não possuem vínculos para retê-los ou cujos vínculos são rígidos, arraigados, sem elasticidade ou tão sufocantes, que eles não conseguem utilizá-los para tecer seu próprio envelope de vida pulsional. Mais do que os marginais, os desviantes reagem à privação de objetos (Selosse, 1997).

Ao trabalharmos com adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, estas questões relacionadas à **margem, ao desvio e à exclusão social** articulam-se com as condições de vida em que vivem, de forma complexa, passando a ser processos interdependentes, de dinâmica circular, que se influenciam mutuamente e que são desenvolvidos na relação com o outro (Sudbrack, 2003a, 2003b).

As comunidades em situação de vulnerabilidade social são comumente denominadas “regiões-problema”, “comunidades perigosas”, ou seja, territórios de privação e abandono que devem ser evitados e temidos, pois são comunidades assoladas por crimes, violência, drogas e desintegração, no imaginário social.

A sociedade moderna é elitista – caracterizada não somente por aceitar algumas pessoas e rejeitar outras, mas por sua intolerância cada vez mais acentuada ao diferente. O mundo, no entanto, é profundamente diferenciado – as pessoas são muito diferentes entre si e o diferente torna-se insuportável para uma sociedade que almeja a homogeneidade e a indiferenciação. Somente determinadas condutas são aceitas e

valorizadas e as pessoas devem adequar-se a elas. Neste sentido, que liberdade o adolescente tem para escolher seu caminho? Quais são as alternativas? A responsabilidade por escolher é apenas dele? Quando o adolescente faz uma escolha, deve fazê-la sozinho? Conforme afirma Enriquez (2004/2005, p.27), “*o homem que se torna o único responsável por sua vida passou a ser um homem sozinho*” e, “*se eu estou sozinho, por que então me preocupar com os outros?*” (p.28, grifos nossos).

Gaulejac (2003/2006) aponta que os adolescentes, estigmatizados por seu comportamento – etiquetados “desadaptados” – acabam por se adaptar perfeitamente às suas condições concretas de existência. Estes adolescentes caem em contradição entre o que lhes é necessário **ter** para se adaptarem ao seu ambiente social e o que lhes é necessário **ser** para estarem de acordo com as normas da sociedade. São reprovados pelo que são, mas lhes são negados meios de viver de outra forma. Internalizam, através da pobreza, da desqualificação social, da exclusão, enfim, das violências humilhantes, uma imagem negativa de si mesmos, que destrói ao longo do tempo sua capacidade de ação. A isto, Gaulejac denomina **vergonha**: um sentimento doloroso, sensível, um sofrimento social e psíquico sobre o qual é preferível não falar.

Na adolescência, o sujeito passa por múltiplas mudanças e remanejamentos profundos nos planos corporal, sexual, afetivo, familiar e social. Diante de tantas mudanças, a vergonha pode se inserir nas falhas do funcionamento psíquico e nos conflitos que ele vive com o mundo que o cerca. A vergonha surge, portanto, quando os processos identitários são perturbados, deixando o adolescente confuso entre o que é no olhar dos outros e para si mesmo. Ela é incômoda, cria desconforto. Quando é habitado pela vergonha, sente-se inútil, incompreendido, sozinho, desvalorizado. “*O silêncio e o fechamento em si são os sintomas deste sentimento que mistura impotência e perda de confiança*” (Gaulejac, 2003/3006, p. 17). Por isso, é preferível evitá-la e as drogas, o alcoolismo, a violência, o segredo, o orgulho, os atos infracionais surgem como meios de entretê-la.

Segundo Minayo (2001), é preciso lutar contra a naturalização destes processos sociais de exclusão que levam a sociedade a crer na desesperança dos adolescentes, na sensação de que sua contribuição para a sociedade é desnecessária, na ausência de temor e medo a que a realidade os obriga a viver, além da crueldade e da ostentação crescentes com que muitos deles matam, transgridem e afrontam a sociedade. Na verdade, estes adolescentes possuem um fatalismo cristalizado em frases como “*Por que ter medo, se o futuro é a morte?*”

Uma revisão dos processos sociais, antropológicos e econômicos nos tem mostrado um processo de migração forte levando à desafiliação (Castel, 1995/1998), isto é, a debilitação dos laços de pertencimento. Sawaia (1999) aponta que existe uma dialética inclusão/exclusão social ou afiliação/desafiliação social (Carreteiro, 1999) relacionada a subjetividades específicas (que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado e revoltado), que não podem ser explicadas unicamente pelo fator econômico, mas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, manifestando-se como *“identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência”* (Sawaia, 1999, p.9). Mais do que uma rejeição física, geográfica ou material, a exclusão refere-se à rejeição de valores, à questão do não reconhecimento social; abarca as dimensões culturais e institucionais, por intermédio das quais uma grande parcela da população se torna e permanece alheia ao contrato social, privada do exercício da cidadania, desassistida e desamparada pelo Estado (Castel, 1995/1998).

Segundo Wanderley (1999), qualquer estudo sobre exclusão social deve ser contextualizado no tempo e no espaço. Para a autora *“os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural.”* (p.17, grifos nossos).

Para mudar este cenário, compreendemos ser necessário tratarmos estes adolescentes como pessoas capazes de escolher, de tomar decisões dentro de uma realidade social muito limitada. Esta linha de reflexão é fundamental porque deixa sempre aberta a janela da mudança e a crença no protagonismo social e pessoal do adolescente (Minayo, 2001).

Neste sentido, Enriquez (2001b, 2004/2005) aponta, ainda, a importância dos sentimentos na construção ou restabelecimento dos laços coletivos. No decorrer da História, ele mostra o surgimento do desemprego através do capitalismo financeiro, que substituiu o industrial. Se um determinado período da História caracterizava-se como período do pleno emprego, outro já se caracterizava como o do subemprego. E quando este se tornava uma ameaça, os sindicatos perdiam sua força e os homens passavam a lutar sozinhos para manterem seu emprego, para defenderem sua própria existência. Isto vem se perpetuando nos dias de hoje:

As pessoas, sentindo-se excluídas ou ainda estacionadas teriam tendência a tentar se agrupar. Daí, surgirem as manifestações estudantis, os movimentos

feministas, os movimentos de desempregados, as associações anti-racismo. Todos esses grupos tentam tirar essas pessoas de sua solidão (Enriquez, 2004/2005, p. 29).

Assim, a sociedade **exclui para incluir**, o que é condição da nossa ordem social desigual. Por isso, a exclusão pressupõe a inclusão. Todos nós estamos inseridos de algum modo, mesmo quando não por uma forma decente e digna, ou seja, mesmo que por uma inserção social perversa. É o que acontece com alguns adolescentes, que precisam sofrer para se incluírem (inclusão em grupos perversos, como o tráfico de drogas, por exemplo).

A priori, a definição de exclusão e de margem parece simples: se situa em relação à norma. No entanto, não sabemos de qual norma se trata, porque não sabemos a relação que cada um de nós sustenta, psiquicamente, com a mãe, a família, as instituições (Olivenstein, 1997, p.17).

Em outras palavras, e a partir do exposto acima, podemos afirmar que os conceitos de margem, desvio e exclusão social na adolescência não podem ser definidos ou compreendidos sem que se compreenda o universo relacional do adolescente, ou seja, sem que se compreenda como tem se construído sua rede social pessoal.

1.2 Adolescentes no contexto do tráfico de drogas e da violência

1.2.1 As relações na comunidade e o tráfico de drogas

Cresce e se intensifica o desemprego no país devido aos mecanismos de reestruturação produtiva privilegiarem as mudanças tecnológicas e o barateamento da mão-de-obra nos setores de produção. Isso acelera a exclusão do trabalho e, conseqüentemente, a exclusão social e moral de uma vasta camada da população. Em contrapartida e aproveitando-se disso, cresce e se intensifica, concomitantemente, a organização criminosa e ilegal de tráfico de drogas e armas, recrutando a massa desempregada (Minayo, 2001).

Com a ascensão do tráfico de drogas nas comunidades de baixa renda do país, os movimentos sociais, que lutam pela melhoria das condições de vida da comunidade,

têm sido profundamente afetados, gerando vários tipos de dificuldades para seus militantes.

A oratória comunitária exigia que o tribuno sempre falasse para a comunidade ou da comunidade, ou seja, de grupos locais demarcados, acrescentando que os pobres deveriam congregarem-se para resolverem seus problemas por si mesmos. Mas a maior densidade populacional, as dificuldades advindas da convivência tão próxima de pessoas vindas de regiões diferentes do país, a confusão entre responsabilidades individuais e coletivas, os conflitos em torno das verbas oferecidas pelo Estado e por algumas organizações não-governamentais – tudo isso dificultou as tarefas das associações de moradores nas comunidades (Zaluar, 2006).

Diante de desentendimentos, as pessoas passaram a deixar as associações de moradores e a aceitar cada vez mais a participação dos traficantes nas atividades dessas associações, pois eles já cumpriam a função de garantir a segurança no local. Foi um desapontamento muito grande para os militantes que acreditavam no modelo participativo verem os moradores deixarem a associação.

Crescia a disputa nas associações por diferentes partidos políticos, os chamados “interesseiros”, mostrando que a faceta do interesse político era o que permanecia. Começaram a aparecer os roubos. Começaram a haver traições entre eles, quando os próprios companheiros das associações passaram a se candidatar e participar de campanhas eleitorais. Eram considerados falsos amigos, que apenas usam a comunidade. Além destes, os grupos ou “quadrilhas” do tráfico também passaram a se interessar pelas eleições das associações de moradores, apresentando candidatos ligados a eles (Zaluar, 2006).

Por volta de 1985, as igrejas ficaram cercadas por casebres e casas compradas pelos traficantes; alguns templos evangélicos foram obrigados a aceitar a existência de esconderijos de armas e de pessoas ligadas ao tráfico. Desde então, há diferenças entre católicos e protestantes nas relações estabelecidas com os traficantes. Os católicos preferem o silêncio, a distância em face da ameaçadora presença dos traficantes armados; reprovam o tráfico na comunidade. Já os protestantes escolheram uma proximidade, tentando salvá-los para aumentar seu rebanho. De fato, os evangélicos são os que conseguem realizar um trabalho mais eficaz de prevenção e reeducação dos usuários de drogas e criminosos. Mas são eles os que mais defendem soluções individuais para problemas coletivos relacionados ao bem da comunidade (Zaluar, 2006).

Existia também uma relação entre a questão da religião e a política, sendo que o estabelecimento de práticas democráticas nas organizações populares passou a ser mais fácil de acordo com as regras religiosas desenvolvidas pelos crentes. Por parte dos evangélicos, havia o modelo religioso da sociabilidade restrita e da pregação religiosa. E por parte dos católicos, o modelo da comunidade fechada, do trabalho coletivo e da liderança autoritária. Entre a população local menos politizada e que nunca se engajara em movimentos de associação de moradores aumentou bastante a conversão às novas seitas religiosas protestantes que enfatizam a necessidade de se destruir o diabo através de rituais de exorcismo praticados com os indivíduos que se iniciam. É o exorcismo, mais do que a adesão a uma ética de conversão, que está em destaque em algumas dessas novas religiões: a idéia de um mal absoluto que explicaria a explosão da criminalidade violenta é a crença mais forte dessa população (Zaluar, 2006).

Podemos, também, pensar que a adesão cada vez maior à religião é possivelmente uma consequência da falta de restrições morais e da falta da lei na comunidade. Como a lei não consegue estabelecer os limites para as tentativas de enriquecimento ilícito (de policiais e políticos corruptos e traficantes violentos), diluem-se as fronteiras entre o certo e o errado e entre as categorias de pessoas confiáveis e não-confiáveis. A previsibilidade e alguma confiança desaparecem e, sem elas, a vida e a ordem social não são possíveis. Se nesta crise de legitimidade as pessoas não podem encontrar uma saída para o medo e insegurança nem no jurídico nem no político, então procuram na religião – particularmente naquela que separa os bons e os maus – e no que está mais próximo, a comunidade local dos conhecidos e confiáveis.

Aproveitando-se desta situação, o tráfico de drogas passou a estreitar cada vez mais seus laços com a comunidade. Apesar de uma parcela mínima da população integrar diretamente a rede de distribuição das drogas, os moradores contribuem para sua permanência e sustentação (Carreteiro, 2002).

De um lado, surge como representação da **segurança local** e símbolo do poder e iniciativa entre os moradores (principalmente entre os adolescentes). O tráfico tem seu caráter assistencialista, atraindo a comunidade. Os traficantes, por isso, são vistos como benfeitores que têm recursos e são generosos com a população, atendendo às suas necessidades básicas. Além disso, matam ou expulsam os que assaltam trabalhadores ou estupram suas filhas. Por isso, os líderes comunitários que dirigem as associações de moradores terminam por silenciarem-se diante das ações dos bandidos e denunciam a repressão policial contra os moradores (Carreteiro, 2002).

De outro lado e paradoxalmente, o tráfico torna-se um dos maiores responsáveis pelo crescimento da criminalidade e **violência** no Brasil, na medida em que desafia autoridades, não apenas corrompe a força policial, mas principalmente, controla a população de muitas comunidades (Carreteiro, 2002; Silva & Urani, 2002).

Surgem na comunidade duas espécies de ordem social, permeadas pela violência e exercidas pelo tráfico. A primeira delas é uma ordem paternalista, em que as normas ditadas pelos chefes do tráfico são respeitadas pelo medo das ameaças feitas quando de sua desobediência. A segunda é uma ordem despótica – as normas são seguidas e os chefes mantêm seu reconhecimento ao se mostrarem violentos e capazes de ações perversas: “*o respeito obtido é proporcional ao crime cometido*”, aumentando a incidência de homicídios e o nível de crueldade sobre a comunidade (Carreteiro, 2002, p.192).

As relações entre os traficantes e os líderes comunitários tornam-se cada vez mais tensas, muitas vezes terminando com a expulsão ou a morte destes últimos. As pessoas ficam mais isoladas dentro de suas casas e de suas famílias com a falta de previsibilidade e segurança que são causadas tanto pela crise econômica e pela inflação, quanto pela desconfiança, pelo medo e pela violência do tráfico (Zaluar, 2006).

Ao mesmo tempo, também compartilhando deste sentimento de insegurança e medo, observamos as comunidades mais abastadas da sociedade. Pessoas de classe média vivem atrás das grades de suas casas, dos vidros fechados de seus carros, em condomínios fechados, mas não escapam das balas perdidas provenientes de guerras entre traficantes ou entre traficantes e policiais, nem dos assaltos à mão armada. Clamam por medidas imediatas para terminar com a situação de insegurança em que vivem.

Segundo Zaluar (2006), a migração nordestina para os grandes centros urbanos fez com que os até então habitantes desta região, sentindo-se racial e economicamente superiores a eles, culpassem os nordestinos pelo aumento da violência nas cidades. As segregações aumentaram. Houve modificação no aspecto das residências: muros altos, grades, fechaduras, alarmes, cadeados, descrédito da participação em espaços públicos, negação da civilidade no trato com estranhos como parte da cidadania.

Podemos perceber, portanto, que o movimento na sociedade de uma forma geral passou a ser de reclusão. As pessoas passaram a encolher seus horizontes sociais, restringindo seu mundo significativo e de confiança aos familiares mais próximos e a alguns poucos amigos. Um reforço da identidade racial e étnica, que nega a convivência

com os diferentes por conta do risco que isso implica. As pessoas passaram a viver e hoje se encontram cada vez mais **sozinhas**, como afirma Enriquez (2004/2005).

1.2.2 Contexto de violência: relações perversas no mundo do tráfico de drogas

*“O desejo de destruição
não caminha sem a pulsão de autodestruição,
o ódio ao outro se nutre do ódio de si mesmo
e o conduz a ele”*

(Enriquez, 2004/2005, p.28).

Desde os anos 80, o tráfico de drogas tem trazido, principalmente por sua forma de funcionamento, um aumento notável do crime violento (o crime contra a pessoa, que na definição jurídica são os homicídios, tentativas de homicídios, assaltos, latrocínios, lesões corporais dolosas, estupros, tentativas de estupro), em especial do homicídio entre homens adolescentes que dele participam. Estes adolescentes provavelmente têm sido assassinados por outros adolescentes da mesma idade (nas lutas internas entre os grupos do tráfico) ou por policiais corruptos (grupos de extermínio ou envolvidos no tráfico). O problema reside na dificuldade de comprovar a autoria das mortes (Zaluar, 2006).

Muitos usuários de drogas são levados a roubar, assaltar ou matar, caso não consigam saldar suas dívidas, para pagar aos que os ameaçam de morte, que podem ser tanto os policiais (no esquema de extorsão praticado por eles) quanto os traficantes. Muitos acabam se tornando membros das quadrilhas, seja para pagarem suas dívidas, seja para se sentirem fortes diante dos inimigos criados, ou pelo próprio ‘fascínio’, ‘euforia’ e ‘ilusão’ que o crime organizado exerce sobre eles. Zaluar (2006) chama esta trama de ‘círculo diabólico’.

Assim, segundo a autora, a idéia de que o aumento do índice de crimes violentos é uma forma disfarçada de luta de classes, entre ricos e pobres, não tem fundamento, visto que o aumento se dá muito mais nas periferias das cidades, onde moram os pobres. Os pobres são as principais vítimas dessa onda de violência, que se agrava ainda mais pelo fato de não terem recursos políticos e econômicos que lhes garantam acesso à Justiça e à segurança.

Para o fim da violência há, de um lado, uma demanda crescente por ordem, ou seja, uma tendência conservadora, encontrada em todas as classes sociais, de exigir mais eficiência e mais dureza nas práticas policiais, além de eleger políticos e governos fortes que defendam a pena de morte. De outro lado, há uma linha de pensamento de que, ante a deterioração da qualidade de vida dos trabalhadores, os baixos salários, as altas taxas de inflação, a miséria crescente e o desemprego - a desordem é, não só inevitável, como boa (Zaluar, 2006).

Neste sentido, seria importante a investigação de como se dá esta relação entre a situação de pobreza e a condição de exclusão social do adolescente, a formação de identidade e a vulnerabilidade às condutas de risco, tais como o envolvimento com drogas (seja pelo consumo como pela inserção no tráfico) e outras práticas infracionais. Por outro lado e ao mesmo tempo, faz-se também importante examinar a função dessas condutas de risco em tal contexto (Sudbrack, 1998).

Muitos adolescentes moradores da comunidade identificam-se com os traficantes, em virtude do processo de marginalização que sofrem, inclusive pelas medidas repressoras e arbitrárias dos policiais, que estão contra todos aqueles que correspondem ao estereótipo policial do criminoso. Muitos usuários de drogas e traficantes são forçados a pagar propinas a fim de evitar processos judiciais e a prisão (Zaluar, 2006).

Para Minayo (2001), existem três aspectos fundamentais a serem estudados e compreendidos sobre a realidade dos adolescentes envolvidos com o tráfico de drogas: os aspectos históricos deste grupo social e as determinações estruturais e conjunturais que criam o contexto de suas condições, situações e estilos de vida; as políticas sociais que possibilitam mudanças no quadro das determinações ou das pessoas que se envolvem com atividades ilegais; e a liberdade humana própria de cada um destes adolescentes, **de fazer opções**, de correr riscos, de aceitar ou rejeitar as regras e imposições do tráfico de drogas.

A forma de organização do tráfico de drogas apresenta diferenças no que se refere à estrutura, localização e nomenclatura dos cargos nela ocupados. Existe uma dinâmica de funcionamento extremamente rígida e forte no mundo do tráfico. Há planejamento, estratégia, plano de carreira (no qual as possibilidades de ascensão e remuneração são definidas com base no desempenho e na produtividade demonstrada no dia-a-dia do tráfico) e uma hierarquia que provoca admiração a qualquer

administrador ou consultor de empresas, grandes estudiosos da forma de se organizar um empreendimento comercial (Neto, Moreira & Sucena, 2001).

No entanto, o número de adolescentes que morrem no exercício de suas atividades no tráfico de drogas, almejando ascensão no “plano de carreira”, ou seja, com o ideal de ocupar um lugar mais destacado na estrutura do tráfico é espantoso. Segundo Neto, Moreira & Sucena (2001), é o que evidencia a perversidade da situação. O termo usado é “*se formar bandido*” e para ascensão no tráfico é preciso mostrar ser digno de muita confiança.

Quando falam sobre o ‘chefe’ do tráfico, é bastante paradoxal: “*o patrão trata na maior humildade. Trata todo mundo bem, só não pode errar*”. Será que esta relação é muito diferente da relação patrão-empregado na sociedade de hoje? O patrão exerce sua função de bom chefe até ocorrer um erro. Errou, está demitido! Na verdade, no tráfico não parece ser muito diferente. O que importa não é o sujeito e sim a sua função, o que ele rende ao patrão (Neto, Moreira & Sucena, 2001).

As atividades ilegais do tráfico de drogas têm um caráter de negócio contínuo, obedecem a uma hierarquia e são baseadas no segredo, nas relações de confiança sempre colocadas à prova, no conhecimento das pessoas e nos acordos tácitos estabelecidos entre elas. As relações são abertas no tempo e no espaço, vinculam diversas pessoas através de diversos tipos de contatos que vão se multiplicando pelos intermediários. A organização do grupo prescinde, portanto, a idéia de organização corporativa e burocratizada, podendo ser rapidamente desfeito e refeito em outras rotas e circuitos e com outras pessoas (Zaluar, 2006).

Além disso, o jogo financeiro e especulativo proveniente do tráfico de drogas sobrevive melhor sem regulação, aproveitando-se da fraqueza dos Estados nacionais. Por isso, as mais expressivas organizações do crime que atuam no varejo, o fazem nas áreas urbanas onde se processa a atividade econômica e a concentração do poder aquisitivo (Minayo, 2001).

Outro fator importante que contribui para manutenção e dinâmica desta trama de relações no tráfico a ser considerado, refere-se às expressões de violência social no contexto atual: o mundo globalizado, a ênfase no lucro e no consumo.

As expressões de **violência social** de hoje são diferentes daquelas dos anos 60 e 70, quando predominavam as expressões de conflitos políticos, movimentos vinculados a propostas revolucionárias e a projetos sociais desenvolvimentistas – grupos nos quais a juventude se engajava. Hoje, as expressões de violência se deslocam para fenômenos

de ordem infra e metapolítica, ligados ao corromper-se, aos desejos de controle financeiro, de possuir muito dinheiro rapidamente, de consumismo e de vingança social. Portanto, as formas mais visíveis de violência social hoje (tráfico de drogas) denunciam o fim de uma época desenvolvimentista e a decomposição dos sistemas sociais, políticos e estatais (Minayo, 2001).

Para concluir, é importante ressaltar que toda esta forma de atuação e organização das relações descrita até aqui se aplica apenas aos níveis mais baixos do tráfico de drogas (o chamado “baixo” tráfico), que são descentralizados, com difícil controle pela estrutura de gerenciamento em grandes números e poderosas hierarquias. Não se aplica aos negociantes atacadistas e grandes financistas do tráfico, que tendem à centralização e à hierarquia em cartéis e máfias (Zaluar, 2006).

2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A formulação do objeto de pesquisa é um desenvolvimento progressivo. Inicia-se com a formulação de um problema. Questões e reflexões são feitas acerca de um determinado tema, fundamentadas a partir de uma base de leitura e de maturidade pessoal, o que nos permite fazer certa representação do problema. As questões e reflexões iniciais orientam o processo de organização da pesquisa, o qual é suscetível a mudanças de curso. Esta é a primeira aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo e é alimentada de incertezas, dúvidas, conflitos.

Na verdade, a preocupação do pesquisador não deve ser em torno de ter pronto o problema (como se isso representasse uma tarefa que deva ser finalizada), pois “*a elaboração de um problema inicia um processo de problematização que acompanhará todo o processo da pesquisa, em relação ao qual o pesquisador nunca ficará tranqüilo, nem mesmo depois de a pesquisa ter sido concluída*” (González Rey, 2005, p.87).

O problema é a delimitação do que se quer estudar dentro da complexidade compreendida pelo pesquisador no momento inicial de sua pesquisa. O problema de fato evolui à medida que o processo de pesquisa avança. O estudo apresentado ancora-se nessa premissa.

2.1 Contexto da pesquisa

O presente estudo está inserido em uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (PPG PsiCC/UnB), intitulada “*Processos interacionais no contexto do casal, da família, do grupo e da comunidade*”. Também está vinculado ao Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (PRODEQUI), que é um laboratório do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, criado em 1991, com o objetivo de desenvolver atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão sobre o fenômeno das drogas. A pesquisadora participa como membro deste laboratório desde seu ingresso como aluna do mestrado, em março de 2001.

2.2 O Percurso e aproximação do pesquisador ao objeto

Durante o mestrado (Pereira, 2003), realizamos um estudo cujo objetivo foi investigar como os adolescentes – em contexto de pobreza e exclusão social – em conflito com a lei², percebiam a relação entre a prática de atos infracionais e o envolvimento com drogas na adolescência. Alguns dos resultados encontrados no decorrer da pesquisa de mestrado inspiraram as inquietações que nos conduziram à atual pesquisa de doutorado.

Utilizamos as abordagens sistêmica e psicossocial como referenciais teóricos daquele estudo. De acordo com estes referenciais, a adolescência e o surgimento dos sintomas são estudados à luz do contexto das “relações”. Portanto, ao lidarmos com adolescentes envolvidos com o contexto das drogas, entendemos que não podemos limitar nossa visão ao comportamento do indivíduo, ou do produto e seus efeitos pura e simplesmente. Faz-se necessário compreender com maior profundidade o conjunto de relações e comportamentos envolvidos nesta problemática. No envolvimento com as drogas, existe sempre um produto, uma personalidade e uma relação se construindo num determinado momento sociocultural (Colle, 1996/2001; Olivenstein, 1985). A atenção apenas ao produto oculta as dependências relacionais. No sistema das drogas (tráfico e uso), existe sempre uma outra pessoa envolvida, mediando a relação entre elas e o indivíduo.

Direcionamos, portanto, nossa pesquisa de mestrado à compreensão dessas dependências relacionais. Utilizamos como recurso para análise os seis níveis de dependência relacional das drogas propostos por Colle (1996/2001), os quais mostram a complexidade da dependência para os indivíduos. Esses seis níveis são divididos em dois eixos principais. O primeiro deles diz respeito à dependência do produto: dependência dos efeitos (relação que o consumidor estabelece com as formas de uso e os efeitos de uma ou mais substâncias) e dependência das crenças (crença comum de que as drogas restabelecerão o indivíduo em suas dificuldades pessoais e relacionais). O segundo eixo traz níveis referentes às dependências de contexto: dependências relacionais afetivas (relações com a família, entre elas, as de co-dependência);

² Na pesquisa de mestrado (Pereira, 2003) foram feitas entrevistas individuais semi-estruturadas com 29 adolescentes em contexto de pobreza e exclusão social, que haviam cometido algum ato infracional (porte de armas, porte e uso de drogas, roubo, furto, tentativa de homicídio, dentre outros) e que aguardavam oitiva informal na Promotoria da Vara da Infância e Juventude de Brasília para devido encaminhamento judicial. As entrevistas foram realizadas em 2002.

dependência do fornecedor (relação do indivíduo com o sistema de distribuição através das pessoas que vendem a droga), dependência do provedor (relação com as pessoas que lhe asseguram a possibilidade de adquirir a droga, ou seja, com o provedor financeiro), e dependência dos pares (relação com os parceiros envolvidos no intercâmbio de informações e de endereços, no compartilhamento do uso, nas eventuais ajudas, enfim, na cultura da droga).

Nossas primeiras discussões, ainda na pesquisa de mestrado, apontaram para o fato de que consumo de drogas, serviços prestados ao narcotráfico, inserção no mundo da criminalidade, violência doméstica, antecedentes criminais, alcoolismo na família, instabilidade familiar, falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência, inserção precoce no mundo do trabalho, falta de oportunidades de trabalho, trabalhos desqualificados, alto índice de repetência e/ou evasão escolar, tráfico nas escolas, leis da rua, lei do mais forte, grupo de pares inserido no mundo do crime, ausência de grupos de apoio, pouca qualidade de vínculo entre os membros da comunidade, a própria disposição geográfica (que dificulta o contato entre as pessoas) das comunidades construídas no entorno de Brasília são algumas das condições sobre as quais têm se construído as redes sociais dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Assim, ao analisarmos as questões concernentes às dependências relacionais, observamos que a violência do contexto sobre o adolescente é maior do que a violência do adolescente sobre o contexto, e que este adolescente, ao se envolver com o mundo das drogas, percorre uma estrada desconhecida, porém atrativa, que o leva a um sentimento forte de pertença, mas que ao mesmo tempo o deixa só, impotente. Ele, porém, não tem a consciência exata deste processo paradoxal.

Neste sentido, o nosso entendimento naquele momento era de que o tráfico aproveitava-se das brechas deixadas pelo enfraquecimento da rede social do adolescente para permeá-la.

A princípio, o tráfico aparece para conferir-lhe poder e constituir-se num grupo ao qual pertencer, um grupo que ele parece não ter, como por exemplo, a “minha” escola, a “minha” igreja, a “minha” família, etc. No entanto, entendemos que o adolescente, ao se envolver com o mundo do tráfico, perde sua liberdade. As relações entre os fornecedores e entre estes e seus clientes passam a ser permeadas pela desigualdade e submissão. Observamos que esta relação faz parte de regras e hierarquias bastante rígidas e violentas estabelecidas neste submundo da criminalidade. Tanto fornecedores quanto consumidores encontram-se desprotegidos, numa relação

individualista e egoísta do “cada um por si”. Não se importam uns com os outros; não há solidariedade, companheirismo ou ideais coletivos neste contexto. A relação que se estabelece, conforme relatada pelos adolescentes, é “estritamente profissional” (compra e venda de drogas). O vínculo é percebido como uma ameaça, podendo trazer problemas aos “negócios”. Além disso, quando o usuário passa a ser fornecedor da droga para prover seu próprio consumo, insere-se numa trama de relações perversas, violentas e ocultas peculiares ao mundo do crime. O adolescente entra em um esquema de dupla contravenção e já não sabe mais onde se inicia e onde acaba a relação entre o envolvimento com drogas e as práticas infracionais (Pereira, 2003; Pereira & Sudbrack, 2008).

Assim, apesar de conferir-lhe pertencimento, o envolvimento com o tráfico de drogas gera violência por uma variedade de circunstâncias que o adolescente está fadado a viver: a disputa de territórios; a disputa pela qualidade e quantidade de drogas; os roubos de dinheiro ou da própria droga; a disputa por reconhecimento e poder; as leis rígidas e perversas que se estabelecem neste contexto, como a lei do silêncio, a lei do mais forte – as quais determinam práticas bárbaras e violentas de opressão e divisão. Estas estratégias utilizadas para disciplinar o mercado das drogas são as mesmas que envolvem o adolescente numa trama relacional paradoxal – de pertença e exclusão (Minayo, 1997).

Tudo isso parece contraditório, mas são as artimanhas da complexidade que caracteriza esta questão. A voz do adolescente em conflito com a lei denunciou contradições, mas ao mesmo tempo a complementaridade existente na dinâmica das dependências relacionais (Pereira, 2003; Pereira & Sudbrack, 2008).

Essa complexidade de informações suscitou em nós inquietações e questionamentos sobre quais as reais artimanhas do tráfico para atrair o adolescente e quais as implicações sobre a vida dele quando da sua inserção neste contexto. A partir dessas indagações, demos início à nossa pesquisa de doutorado, buscando encontrar o adolescente num momento anterior ao seu envolvimento com a Justiça. Entendemos que trabalhar com o adolescente ainda inserido em “supostos” contextos de proteção (como a escola) nos traz uma melhor compreensão sobre os caminhos que os levam aos contextos de risco, mais especificamente à sua vinculação ao tráfico.

2.3 O objeto de estudo

Dentre as tantas instigações geradas por nossa pesquisa de mestrado, optamos por aprofundar nosso estudo da dimensão relacional dos adolescentes com o mundo das drogas e, em especial, com o contexto do tráfico. Definimos como objeto da pesquisa o estudo do processo de construção das relações nos diferentes espaços de socialização do adolescente em contexto de vulnerabilidade social – na família, na escola, entre pares – e sua relação com os riscos de envolvimento com o contexto do tráfico de drogas e da violência. O objeto de estudo compreende investigar este processo em três dimensões que denominamos eixos de investigação, os quais serão descritos a seguir.

2.4 Eixos de investigação

2.4.1 Funções da rede social do adolescente nos seus processos de socialização

- Como o adolescente está construindo suas relações com as pessoas que fazem parte de sua vida? Que tipos de relações são essas (relações de apoio, de proteção, de saúde, de controle, de risco)? São relações permanentes ou transitórias?
- Como o adolescente transita entre os segmentos de sua rede social pessoal? Quais são os segmentos da rede que têm oferecido proteção e quais os que oferecem risco em relação ao envolvimento com o mundo das drogas (consumo e tráfico)?
- Qual o papel da família, da escola e dos pares na proteção do adolescente? Quem ajuda? Com quem o adolescente pode contar? Com quem gostaria de poder contar?

2.4.2 Funções da rede social do adolescente pela exposição de membros do tráfico de drogas no contexto da família, dos pares e da escola

- Como o adolescente envolvido com o tráfico de drogas que ainda mantém vínculo com a **escola** interfere nos relacionamentos entre os alunos; entre

alunos e professores; entre alunos, professores e instituição? Que funções estes relacionamentos estão assumindo na escola?

- Como a exposição de membros da **família** ao contexto das drogas (uso e tráfico) interfere nos relacionamentos familiares? E como os relacionamentos construídos na família interferem na inserção de seus membros no tráfico de drogas?
- Em que medida as **amizades** influenciam a relação do adolescente com o tráfico de drogas? Como o envolvimento de membros e instituições da comunidade com traficantes interfere na vida do adolescente e nos relacionamentos que ele constrói com seus pares?

2.4.3 Funções da rede social pelo envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas

- Como se apresenta a rede social do adolescente envolvido com o tráfico de drogas? Que influências o tráfico exerce sobre as funções da rede?
- Quais são os atrativos que o adolescente busca e encontra no tráfico de drogas? Como o tráfico se apresenta e o que representa para ele?
- Em que medida o envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas promove ou deteriora sua rede social pessoal?

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo geral

A presente pesquisa visa compreender as funções das redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e de exposição ao tráfico de drogas e à violência, identificando e descrevendo a trama relacional complexa que os envolve.

2.5.2 Objetivos específicos

A partir das funções da rede social do adolescente:

- Investigar sobre a construção da rede social do adolescente, identificando sua densidade, ou seja, os principais contextos de vinculação do adolescente e a conexão entre eles;

A partir das funções da rede social do adolescente pelo envolvimento dos membros da rede com o tráfico de drogas:

- Compreender as relações construídas pelo adolescente a partir da presença do tráfico de drogas na comunidade e suas implicações nas funções da rede;
- Identificar as funções da rede social pessoal do adolescente (família, escola, pares) quando do envolvimento de membros dessa rede com o tráfico de drogas;

A partir das funções da rede social pelo envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas:

- Compreender a influência do tráfico de drogas na construção identitária do adolescente, identificando situações que o mobilizam a se envolver com este contexto;
- Compreender o que acontece com a participação do adolescente na sua rede social quando do seu envolvimento com o tráfico de drogas;
- Avaliar a natureza das vinculações do adolescente na família, na escola, entre os amigos, enquanto fatores de risco e proteção em relação ao seu envolvimento com o tráfico de drogas;

2.6 Hipóteses diretrizes de investigação

As questões relacionadas às desigualdades sociais não são mais suficientes para explicar a exclusão social, apesar de serem representativas neste processo. Nosso ponto de partida é que não podemos reduzir a compreensão do envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas aos aspectos macro-sociais nem tampouco às questões do indivíduo, como as condutas de risco que propiciam sua marginalização e exclusão. Defendemos que a questão repousa principalmente sobre os fenômenos de ruptura e

“crise identitária” pelos quais passa a sociedade, ou seja, está relacionada ao **enfraquecimento das redes sociais**, à fragilidade dos vínculos afetivos em suas instâncias (família, pares, escola, trabalho, comunidade) e, portanto, a um forte sentimento de solidão, de não-pertença, de vazio de existência. À medida que os valores integrativos que ainda restam são destruídos, gerando sentimentos de impotência e não-pertença, os adolescentes tornam-se mais vulneráveis ao desencadeamento de condutas desviantes.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que, com a entrada do tráfico de drogas nas comunidades, as construções relacionais de vulnerabilidade e risco (que exercem funções de controle, de ameaça, de medo) pelas quais os adolescentes transitam, passam a ser maiores e mais fortes do que aquelas que oferecem proteção (ou seja, do que as que exercem funções de amizade, de afeto, de confiança).

Além disso, também levantamos a hipótese de que a vinculação com outros adolescentes ou com os chefes do tráfico implica uma trama relacional paradoxal: ao mesmo tempo em que pode vir a satisfazer as necessidades de pertença é o fator de maior risco e de exclusão, agindo perversamente contra o adolescente.

O tráfico de drogas surge, assim, em nossa compreensão, como um contexto aparente de apoio, proteção, segurança, vinculação, que traz soluções fáceis aos problemas econômicos do adolescente, o qual, devido à própria situação de vulnerabilidade social em que vive, passa a vê-lo como melhor opção de trabalho. Além disso, traz um sentido de identidade para o adolescente, preservado pela pertença em um grupo. Ser “traficante” representa uma forma de inclusão, um modo de ser aceito em suas diferenças. Por outro lado, é essa mesma inclusão que se torna responsável pela manutenção de sua condição de exclusão dos mercados simbólicos da sociedade (Wanderley, 1999) e por sua sujeição a um estilo de vida que o coloca em risco de morte iminente.

3 A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

3.1 Orientações metodológicas

3.1.1 Pesquisa Qualitativa: abrindo espaço para a complexidade

Utilizamos a abordagem qualitativa como orientação metodológica do presente estudo por ser esta uma abordagem que contempla a realidade como complexa, a pesquisa como construção, a implicação do pesquisador e o diálogo permanente entre ele e o sujeito da sua pesquisa (González Rey, 1999/2002, 2005). O entendimento de que a pesquisa contempla estas características torna o pesquisador consciente das limitações que podem resultar desta opção metodológica de estudo.

Quando o pesquisador entende a **realidade como complexa**, o “saber” deixa de ser um dado absoluto, um instrumento ou uma verdade e se torna apenas uma formulação provisória de uma experiência subjetiva, que está sempre sujeita a questionamentos (Lévy, 1997/2001a). Por isso, na intenção de se compreender os fenômenos, abandonamos uma explicação linear (causa e efeito), substituindo-a por uma explicação circular, propondo construções metodológicas que contemplem ao mesmo tempo a complementaridade e o antagonismo, a diversidade e a unidade, a intersubjetividade e a transdisciplinaridade (Demo, 2000; Morin, 2000).

A pesquisa é um processo em constante mudança e é no momento em que mergulhamos no campo da pesquisa, que se definem opções metodológicas e surge a necessidade de se introduzir novos instrumentos e momentos, impossíveis de serem controlados a priori. É justamente esta idéia de processo permanente, que enriquece a representação teórica sobre o momento também teórico da pesquisa. Isto porque a cada momento do trabalho de campo novas informações e idéias surgem, possibilitando novos rumos para o estudo (González Rey, 2005).

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é o reconhecimento da **imersão do pesquisador** na sua pesquisa. O pesquisador constrói, de forma progressiva e sem qualquer critério que não seja sua própria reflexão teórica, os elementos que irão configurar o seu objeto de estudo. O pesquisador tem a oportunidade de reconstruir a

realidade com a sua conseqüente implicação no sistema que descreve (González Rey, 1999/2002, 2005).

O objetivo central é a construção de modelos teóricos que compreendam e argumentem sobre a organização do sistema complexo estudado. É um tipo de pesquisa de base subjetivo-interpretativa que nos propicia uma visibilidade progressiva do sistema estudado, o que não supõe o seu esgotamento.

A pesquisa qualitativa é um processo em construção que significa considerar a pessoa investigada como sujeito e não como objeto, ou seja, como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade, tornando-a co-participante do processo de pesquisa (González Rey, 1999/2002).

Por isso, o processo da pesquisa se expressa a partir dos campos de comunicação que tenham sentido para seus participantes. O próprio apelo à **voluntariedade** para participar da pesquisa já muda o sentido subjetivo dessa participação, pois rompe a lógica autoritária com que se iniciam freqüentemente as pesquisas tradicionais. A voluntariedade coloca a responsabilidade de participação no próprio sujeito. Isso gera um posicionamento diferente do participante em relação à sua expressão nesse processo, isto é, os instrumentos utilizados pelo pesquisador não conduzem o participante a respostas obrigatórias, mas o levam à expressão espontânea e envolvida em relação ao tema em questão (González Rey, 2005).

Compreendemos que outro princípio da pesquisa qualitativa é, portanto, a construção do **diálogo entre o pesquisador e o sujeito da sua pesquisa**. Neste sentido, não é mais importante estabelecer a priori como será o seu percurso e quais serão os instrumentos a serem utilizados durante todo o trabalho de campo, pois estes serão construídos juntamente com os participantes, pelas necessidades que aparecerem ao longo do trabalho. O foco da pesquisa deixa de ser o instrumento propriamente, para se colocar a serviço de seus sujeitos, dos contextos em que eles atuam e de suas interações (González Rey, 2005).

3.1.2 Pesquisa-intervenção: a construção coletiva do conhecimento

Dentre as metodologias de pesquisa qualitativa que possibilitam o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da sua pesquisa de forma efetiva, ressaltamos neste trabalho

a pesquisa-intervenção, já que esta possibilita ao pesquisador a aproximação e construção das informações com os sujeitos da sua pesquisa numa proposta de simultaneidade entre a intervenção e a pesquisa.

A pesquisa-intervenção parte do pressuposto de que o conhecimento é construído a partir do envolvimento do pesquisador com a realidade estudada; da sua implicação no trabalho que desenvolve; e de que a intervenção é uma construção conjunta (colaboração entre pesquisadores e pesquisados), o que possibilita efetivamente a construção do vínculo e abordagem do tema em questão. É uma metodologia que compreende a psique e o social como intrinsecamente imbricados. Amplia, portanto, o escopo de “clínica”, ultrapassando a idéia de “*ao pé do leito*”, contida na etimologia da palavra (Barbier, 2004; Lévy, 1997/2001a).

Na pesquisa-intervenção, seus sujeitos demandam a intervenção, participam ativamente dela e ao se expressarem, também analisam e elaboram suas representações do conjunto social e da interação estabelecida. O pesquisador assume uma postura clínica, responde à demanda de ajuda, escuta as manifestações verbais dos sujeitos sociais, analisa, interpreta, reflete junto, grava, filma, faz a devolução do que escutou, pensou e registrou e intervém no conjunto social. E, com os clientes ou com sua equipe, procede à elaboração teórica (Machado, 2004).

Esta opção metodológica supõe uma postura ética baseada no respeito e no reconhecimento da liberdade dos atores sociais da pesquisa, principalmente. O processo da entrevista ou de qualquer outra forma de procedimento de construção de informações não pode ser imposto. O pesquisador deve necessariamente compor com os atores sociais da sua pesquisa, desde os primeiros contatos, no planejamento das ações, no processo de intervenção e na conclusão (Lévy, 1997/2001a).

O pesquisador parte sempre de uma demanda de mudança ou de ajuda vinda do grupo social. A demanda é objeto permanente de análise e de elaboração, além de condição *sine qua non* para a continuação da intervenção. Contudo, geralmente, não são claras as demandas de intervenção dos grupos, ou seja, os problemas e necessidades de ajuda dos conjuntos sociais são dificilmente formuláveis e evidentes, devido a processos inconscientes (Machado, 2004). Por isso, em alguns casos, o pesquisador parte da oferta de trabalho inicial para a emergência e compreensão da demanda.

Além disso, é importante ressaltarmos que para a pesquisa-intervenção se desenvolver não é suficiente apenas o pesquisador apreender a demanda. É preciso que

os atores sociais implicados aceitem e permitam um trabalho de análise e exploração coletiva, com todas as limitações e riscos que este comporta (Lévy, 1997/2001a).

A articulação entre a pesquisa teórica e a análise dos problemas de ação (prática de mudança ou intervenção) é necessária tanto para os atores sociais (sujeitos da pesquisa) quanto para o pesquisador ou clínico engajado na prática. A colaboração entre eles oferece a possibilidade de se reduzir a distância entre o saber teórico e as questões de ordem prática a que os atores sociais são confrontados, ou seja, eles deixam de ser apenas receptores do conhecimento trazido pelos “*experts*”, passando a ser parte ativa do processo de construção do saber (Lévy, 1997/2001a).

Segundo Machado (2004), nem o ritmo do trabalho, nem o fim da intervenção são estabelecidos *a priori*. Também, não há critérios para determinar seu sucesso ou fracasso. Como neste tipo de trabalho o objetivo é compreender melhor as histórias de vida (sempre em construção) dos sujeitos, desvelando não-ditos, ideologias, recalques, esquecimentos e representações recíprocas, as diferenças entre os envolvidos e as várias cisões internas são expostas e o trabalho pode ser rompido a qualquer momento. Para a autora, existe uma transversalidade do social no interior da intervenção, ou seja, a carga de experiências sociais dos pesquisados e pesquisadores (conjuntos sociais dos quais participam: família, escola, trabalho, igreja, partidos políticos, associações, relações de amizade) atravessa a intervenção, está sempre presente ou ausente nos atos, nos ditos e nos silêncios e são responsáveis por obstáculos e resistências ao trabalho. Interferem diretamente no ritmo e na continuidade do trabalho. Por isso, a utilização desta abordagem metodológica torna-se um recurso mais eficaz quando se propõe encontros aprofundados com um número restrito de sujeitos, do que em uma investigação estendida a uma ampla amostra representativa.

Por ser um trabalho que exige reciprocidade entre os pesquisadores e os atores sociais, tanto a análise e a resolução de problemas de ação e de mudança dependem estreitamente do trabalho de elaboração teórica, quanto o interesse e a necessidade de elaboração teórica precisam se articular com os problemas e questões que surgem do campo de ação. Também implica paciência (tempo) e disponibilidade (material e psicológica) do pesquisador para a construção da pesquisa. Em outras palavras, é preciso dedicar tempo (interno e externo) para que as coisas aconteçam (Lévy, 1997/2001a).

Todos estes elementos descritos, os quais fundamentam o processo de pesquisa-intervenção, são organizados por Lévy (1997/2001a) em três momentos distintos, mas

interdependentes entre si: o momento do “*ato*”, que relaciona, no aqui e agora, o pesquisador e os atores sociais portadores da demanda de ajuda e de compreensão; o momento da “*elaboração teórica*”, momento *a posteriori*, no qual o pesquisador implicado na intervenção formaliza a compreensão resultante dela; e o momento da “*comunicação*” das aquisições provenientes da construção das informações e da elaboração teórica, tanto aos sujeitos implicados na pesquisa quanto ao público em geral (comunidade científica ou profissional).

Reportando estes momentos à prática interventiva, podemos pensar na “*elaboração teórica*” como processo que, apesar de constante, intensifica-se nas **supervisões**; e no processo de “*comunicação*” como momento em que o pesquisador se propõe a “*devolver*” (por isso o nome **devolutiva**) aos atores da pesquisa suas reflexões e interpretações sobre a intervenção.

Para que este processo que inclui o ato, a elaboração teórica e a comunicação ocorra efetivamente, a pesquisa-intervenção pressupõe que o pesquisador não vá a campo sozinho. Ao contrário, ela impulsiona o pesquisador ao trabalho em equipe, a qual se responsabiliza pelo auxílio na análise das intervenções, no processo de ação-reflexiva (Pakman, 1999) e no reconhecimento das limitações do trabalho. Assim, a **formação e preparação da equipe** são de suma importância no processo de construção do vínculo com os atores da pesquisa. É preciso que todos os membros da equipe desenvolvam sua identidade como pesquisadores e se apropriem de pensamentos e de iniciativas diante das demandas que se apresentam no processo da pesquisa; é preciso que desenvolvam um pensamento “*qualitativo*”, ou seja, não fiquem presos às exigências quantitativas historicamente normatizadas no imaginário metodológico das pesquisas sociais, no que se refere à quantidade de participantes e número de perguntas adequado para o instrumento se tornar legítimo, por exemplo (González Rey, 2005).

O envolvimento do pesquisador e de sua equipe com a prática possibilita a eles se expressarem espontaneamente por meio de sua singularidade. Cada integrante da equipe transforma-se em sujeito de seus pensamentos, construindo suas próprias versões acerca das discussões e intervenções, pois converter-se em pesquisador “*envolve a valorização de suas próprias idéias e a capacidade de segui-las no processo de construção da informação*” (González Rey, 2005, p.98).

As supervisões são importantes neste sentido, pois além de trazerem à tona a ação-reflexiva – o pensamento qualitativo - constituem o suporte do pesquisador no reconhecimento e análise dos efeitos da intervenção sobre ele e a equipe, como quando

ocorrem transferências, contratransferências, projeções, narcisismos, identificações, enfim, implicações do pesquisador/pesquisado um com o outro, com o conjunto social, com a pesquisa-intervenção (Machado, 2004). Por isso, os pesquisadores ou clínicos precisam dispor de um lugar e de um momento para interrogar e discutir sobre suas práticas e interpretações, analisar suas atuações; caso contrário, eles podem correr o risco de reproduzir condutas submetidas às determinações sociais e psicológicas (Lévy, 1997/2001a).

Neste sentido, por priorizar a construção coletiva do conhecimento e tê-la como princípio básico e fundamental, a pesquisa-intervenção foi o referencial metodológico adotado para este estudo. Isso porque, entendíamos que a complexidade do tema em questão exigia uma abordagem metodológica também complexa, que permitisse o processo de aproximação ao contexto da pesquisa, de construção do vínculo com os adolescentes e sua conseqüente espontaneidade na co-construção das informações, tornando-as mais próximas da realidade.

3.2 Aproximação ao campo

Vimos que a pesquisa-intervenção parte do princípio de que a pesquisa se concretiza quando a demanda pela intervenção emerge dos próprios atores da pesquisa, os quais passam a participar ativamente dela. O pesquisador formula previamente suas hipóteses e demandas de pesquisa, mas entende que para acessar possíveis respostas às suas indagações é preciso que suas demandas compreendam as dos seus sujeitos, ou seja, é preciso que sejam expressas numa **construção conjunta** entre eles.

Para que isso fosse possível no nosso estudo, buscamos construir, então, uma estratégia de **aproximação e vinculação** com os adolescentes, oferecendo espaços de reflexão onde pudéssemos estabelecer um vínculo, de modo que eles, com o tempo, se sentissem à vontade para expressar demandas, como também, analisar e elaborar suas próprias representações em relação a elas.

Descreveremos resumidamente, a seguir, este processo de “aproximação ao campo”, por entendermos que ele compõe o conjunto das informações obtidas que foram analisadas. Como aponta González Rey (1999/2002), desde as primeiras reflexões acerca do objeto de pesquisa, o pesquisador já está imerso num processo ininterrupto de construção e interpretação de informações.

3.2.1 A escolha da comunidade: por que esta comunidade?

Como descrito anteriormente, nossa pesquisa do mestrado (Pereira, 2003) nos trouxe inquietações no sentido de pensarmos a pesquisa com adolescentes em situação de risco, em um momento anterior ao seu envolvimento com a Justiça, ou seja, quando ainda inseridos em contextos de proteção, como a escola. Além disso, tendo em vista o nosso objeto de estudo, a forma que consideramos mais adequada para nos apropriarmos dele era a de tentarmos conhecer o adolescente no contexto onde constrói suas relações, ou seja, na sua própria comunidade.

Quando falamos em comunidade, podemos estar falando no sentido geográfico (um bairro, por exemplo) ou no sentido psicossocial (um grupo de trabalho, colegas de profissão). De qualquer forma, em um sentido ou em outro, é o lugar em que grande parte da vida cotidiana é vivida (Campos, 2002). Assim, iniciamos o processo de escolha e reconhecimento do espaço para a intervenção.

Fazendo jus às palavras de Lévy (1997/2001a) quando afirma que *“não se pode medir o tempo necessário para fazer advir o que pode surgir, para permitir que encontros significativos se estabeleçam, para que relações se façam, para que o pensamento se elabore, apesar das resistências e das recusas”* (p.86), entre o processo de escolha do espaço e a construção das informações da pesquisa propriamente dita, tivemos um espaço de **dois anos**.

Isso porque, na perspectiva da pesquisa-intervenção são os sujeitos da pesquisa que demandam a intervenção. No entanto, no momento da pesquisa, não havíamos em nossos projetos uma demanda específica de alguma comunidade relacionada ao tema em questão. A demanda era da própria pesquisadora. Portanto, onde quer que fosse ser realizada a pesquisa, naquele momento, teríamos que oferecer nosso trabalho como modo de aproximação ao campo.

Partimos do princípio de que, para se propor este tipo de investigação, era preciso acessar e limitar o contexto da pesquisa para nos possibilitar um estudo qualitativo. Restringimos, então, o espaço geográfico da pesquisa, optando pelo trabalho

em uma Região Administrativa do Distrito Federal³ em situação de vulnerabilidade social.

O primeiro passo consistia em escolhermos a Região Administrativa a ser investigada. Devido ao contato já existente da pesquisadora com outros pesquisadores que trabalham na perspectiva comunitária e, após longas conversas e estudos sobre a realidade das diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, optamos por uma comunidade específica que tem sido palco de várias pesquisas⁴ e intervenções nestes últimos anos (Costa, 1997, 2004; Costa & Brandão, 2005; Cinnanti, 1999; Brandão, 2001; Sudbrack, 1996, 1998, 1999; Conceição & Sudbrack, 2004). Alguns **multiplicadores**⁵ surgiram destes trabalhos, os quais facilitaram nossa inserção naquela comunidade. Assim, em setembro de 2005, foram feitos os primeiros contatos.

3.2.2 Identificando características da comunidade

A comunidade é uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal, fundada em 1960 e oficializada em 1967. Surgiu da necessidade de se alojar as famílias imigrantes do nordeste de Goiás, da Bahia, dentre os de outros estados. Na gestão de 1990/94, o governo distrital implantou uma política de assentamento da população de baixa renda, com doação de lotes. A intensificação do crescimento do assentamento nesta comunidade resultou no surgimento de uma segunda comunidade que está situada a 5 km da primeira (Costa, 1997) e que se tornou propriamente o local da pesquisa.

Com aproximadamente 72.000 habitantes, apenas em 2004 foi reconhecida como Região Administrativa do Distrito Federal. A renda domiciliar mensal de 40,8% da sua população é de 1 a 2 salários mínimos (IBGE,2004).

³Na época da construção de Brasília foi necessário construir núcleos habitacionais ao redor da cidade para abrigar os trabalhadores que para lá se dirigiam. Surgiram, então, as primeiras cidades satélites: Núcleo Bandeirante, Paranoá, Taguatinga, Gama e Sobradinho. Com a finalidade de facilitar a administração dessas localidades do Distrito Federal, o território foi dividido em Regiões Administrativas (RAs), cada uma delas com seu respectivo administrador. Com a evolução da ocupação territorial, outras RAs foram sendo criadas ao redor de Brasília, totalizando atualmente 29 no Distrito Federal.

⁴Muitas dessas pesquisas eram vinculadas ao PRODEQUI e ao laboratório de Família, Grupos e Comunidade do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de Brasília.

⁵ *Os multiplicadores são agentes sociais de mudança na medida em que promovem saúde nos segmentos populacionais ainda excluídos da rede pública de assistência. O multiplicador ou agente social de mudança é aquele que faz, com muitas mãos, uma busca criativa dos recursos inerentes a cada um, possibilitando o desenvolvimento dos papéis, a busca da competência e a renovação da esperança presente em toda sociedade* (Marra & Costa, 2006, p.211). Muitos destes multiplicadores são descobertos ou se descobrem como tais a partir de intervenções realizadas nas comunidades.

Através de estudos já realizados na comunidade (Costa, 1997, 2004; Costa & Brandão, 2005; Cinnanti, 1999; Brandão, 2001; Sudbrack, 1996, 1998, 1999; Conceição & Sudbrack, 2004) e pelas observações feitas no local durante o trabalho de campo da pesquisa, ampliamos nosso conhecimento a respeito da região. Trata-se de uma comunidade de baixa renda, com alta taxa de desemprego, cujo grau de instrução da maioria não atinge o ensino fundamental completo. Também tem como característica a falta de lazer e precariedade de segurança e saúde pública. Outro dado relevante e instigador, revelado por estes estudos, é o fato de ser uma região marcada pela violência do tráfico de drogas, mais do que pelo consumo especificamente.

3.2.3 Por que a escola?

A comunidade é uma dimensão espaço/temporal onde os sujeitos são compreendidos e constituídos a partir das relações, em uma constante dialética entre o individual e o coletivo (Costa & Brandão, 2005). Por isso, propor um trabalho a partir da comunidade é considerar o contexto sócio-familiar mais amplo; é trabalhar não só com as pessoas em suas singularidades, mas estas como **grupos e instituições**.

Na comunidade, a instituição se apresenta como o espaço de mediação entre o que é da ordem do social e o que é da ordem do individual. *“A instituição é, normalmente, o espaço no qual as relações comunitárias se estabelecem, sendo assim, o contexto no qual os indivíduos apresentam suas demandas, explícitas ou implícitas”* (Costa & Brandão, 2005, p.37).

A instituição da comunidade onde encontramos uma grande parcela de adolescentes em “relação”, durante a maior parte do tempo de suas vidas, é a **escola**. Por isso a consideramos um espaço privilegiado para a investigação das relações comunitárias. Através da escola, é possível conhecer e estudar as situações de risco e proteção no contexto relacional dos adolescentes, favorecendo nossa aproximação com a realidade deles. Além disso, a escola pode funcionar como suporte identitário à medida que se torna o lugar de encontro e abrigo dos adolescentes.

A escola que se tornou o espaço para nossas intervenções, além de ter se mostrado bastante receptiva e disponível aos nossos trabalhos desde o início – facilitando a vinculação – também despertava na pesquisadora um sentimento de proteção e segurança para que pudesse desenvolver a pesquisa.

Nossa relação com a escola ocorreu através do morador da comunidade que nos acompanhava durante nossas visitas às instituições para reconhecimento da comunidade. Além de ex-aluno, também desenvolvia um projeto na escola e possuía um forte vínculo com ela, o que facilitou nosso acesso.

Trata-se de uma escola pública de ensinos fundamental (5^a a 8^a séries) e médio (1^a a 3^a séries), que atende em média 1.400 alunos, distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Conta com o trabalho de aproximadamente 60 educadores (entre eles professores, funcionários e equipe da direção). A maior parte dos estudantes e educadores da escola são moradores da comunidade. O espaço físico é caracterizado por salas amplas e arejadas, mas com número reduzido de cadeiras e mesas e em precárias condições. A acústica das salas dificulta a audição, atenção e concentração dos alunos, por permitir a entrada de fortes ruídos externos. Há um laboratório de informática, um laboratório de química, uma sala de artes, uma biblioteca, uma quadra de esportes (também em condições precárias) e um pátio cujas paredes são grafitadas.

Durante quatro meses, acompanhamos, como **observadores participantes**, os **projetos desenvolvidos na escola**, dentre eles, o projeto “*E o futuro?*”, que tem como objetivo informar os alunos da rede pública sobre os processos que possibilitam seu ingresso na Universidade, mobilizando-os a dar continuidade à educação e direcionamento profissional; o projeto “*Sexualidade na adolescência*”, desenvolvido pelos próprios alunos da escola em parceria com as Secretarias de Educação e Saúde do DF, com o objetivo de prevenir a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis entre os adolescentes; e o outro projeto que teve início com a criação de uma rádio na escola que, além de funcionar como veículo de comunicação entre alunos, educadores e a comunidade, também promove a diversão entre eles através da seleção de músicas de diferentes estilos para se ouvir nos intervalos das aulas. Além destes, a escola conta ainda com outras atividades em grupo que reúnem professores, alunos e famílias, tais como: o planejamento e execução de apresentações culturais, apresentações de bandas e grupos de dança, reuniões de professores, reuniões de coordenação, reuniões com as famílias, etc.

Este período de observação favoreceu não só nossa vinculação com a instituição, alunos e professores, como também possibilitou-nos conhecer melhor suas dificuldades, demandas e questões institucionais.

É importante enfatizar a relevância da observação participante neste processo de aproximação ao campo, pois é um instrumento que nos possibilita estar com os sujeitos e produzir sentidos dos eventos observados; participar destes eventos e estabelecer uma relação com o outro. Há o encontro de muitas vozes. Ao observar um evento nos deparamos com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos que nos possibilitam o encontro com nosso objeto de estudo (Freitas, 2003).

3.2.4 O cenário da pesquisa: oferecendo atividades para formação do vínculo

Oferecer espaços conversacionais para que a **demanda** possa emergir é propiciar momentos transformadores, capazes de abrir novos caminhos, suscitar novas dúvidas, despertar indagações e trazer várias contribuições não só para o pesquisador e os diferentes atores sociais implicados diretamente no processo, como também para a sociedade em geral.

Conforme afirmam Costa e Brandão (2005), todas as vezes que puderam oferecer tempo, diálogo e disponibilidade para a relação em suas intervenções comunitárias, surgiu uma “*demanda de amor*” (Lévy, conforme citado por Costa & Brandão, 2005, p. 35) – expressa por um desejo muitas vezes difícil de ser percebido. O trabalho comunitário faz com que as pessoas possam expressar suas competências na resolução de problemas, nos acontecimentos do dia-a-dia, na formação dos adolescentes, etc. Cria um modelo relacional que proporciona mudanças, troca de experiências e possibilita aos membros da comunidade desenvolver mecanismos de ajuda mútua.

Assumindo esta proposta, buscamos criar, através de atividades elaboradas ao longo do tempo, espaços que promovessem o diálogo, um clima de comunicação e participação na escola para que emergissem demandas de amor, formássemos vínculos e fôssemos construindo paulatinamente nosso **cenário de pesquisa** com seus possíveis colaboradores e sujeitos.

Segundo González Rey (2005), o cenário da pesquisa consiste no espaço social que caracteriza o seu desenvolvimento, que promove o envolvimento dos participantes. Este cenário, na verdade, é criado à medida que as pessoas decidem participar da pesquisa e o pesquisador ganha a confiança e se familiariza com elas e com o contexto

em que vai desenvolvê-la. *“A construção do cenário de pesquisa tem por objetivo apresentar a pesquisa para os possíveis sujeitos que dela vão participar e sua função principal é envolver o sentido subjetivo dos que participam da pesquisa”* (p.83). Possibilita um momento de comunicação que toma diferentes sentidos para os participantes e que não garante o que deles se espera.

Iniciamos, então, a construção do cenário da pesquisa, oferecendo um **“curso de prevenção ao uso de drogas para educadores de escolas públicas”**⁶ (Sudbrack, 2006a). Sabíamos que o conteúdo era de interesse dos atores sociais da escola: funcionários, professores, direção e alunos. Para criação do vínculo e estabelecimento de um clima de confiança e segurança entre o pesquisador e os participantes a partir de um tema tão complexo e delicado como a questão das drogas, propomos o curso presencial, buscando desenvolver o trabalho através do diálogo e do respeito, incentivando e levando os participantes a sentirem necessidade de se colocar e de se expressar na presença da pesquisadora. Nosso objetivo neste momento era conhecer as expectativas e demandas da instituição. Muitas informações significativas surgiram a partir daí.

À medida que o curso se desenvolvia com os educadores da escola, sentimos necessidade de nos aproximarmos dos atores que estavam implicados nas discussões, mas não participavam diretamente delas, ou seja, dos alunos. Adaptamos, então, o curso de formação em prevenção ao uso de drogas (elaborado especificamente para os educadores) para a realidade dos adolescentes, que intitulamos **“oficinas de prevenção ao uso de drogas para os alunos da escola”**.

Durante todo o processo de intervenção (de aproximação e, posteriormente, de trabalho de campo), nossa equipe de pesquisa se reunia para **supervisões** semanais, construindo um espaço para a discussão, avaliação, planejamento das intervenções e reflexão sobre os efeitos dela em nós mesmos. Além das supervisões, as elaborações teóricas e análises da prática feitas pela equipe de pesquisa foram reportadas à comunidade em forma de **devolutiva** e outras intervenções foram propostas a partir dali,

⁶ Esse curso é feito pelo método de ensino à distância em toda a rede pública do país. Visa formar educadores para o desenvolvimento de programas de prevenção ao uso de drogas e de comportamentos de risco no contexto escolar. Oferece formas de se abordar adequadamente as situações de risco na escola pelo envolvimento com drogas e encaminhar alunos e familiares para a rede de serviços de atenção que existem na comunidade. Utilizando-se da teoria sistêmica e psicossocial como base teórica e conceitual, o curso propõe e estimula a atuação em rede, mobilizando os atores sociais envolvidos no contexto escolar: não só os educadores e alunos, como família, redes de saúde, justiça e comunidade.

tendo sido novamente analisadas e devolvidas. Dessa forma prosseguimos a pesquisa-intervenção como co-construção entre os psicólogos comunitários e seus atores sociais.

Aos poucos, durante as várias visitas à escola, os alunos foram revelando seus pensamentos e sentimentos à pesquisadora. Com o término do curso dos educadores e a tarefa final destinada ao planejamento de um projeto de prevenção ao uso de drogas na escola, recebemos a proposta dos próprios educadores de realizarmos atividades que proporcionassem a aproximação entre alunos e professores, de modo que estes últimos pudessem conhecer melhor a realidade dos adolescentes, o contexto em que vivem, suas histórias de vida, para, assim, poderem, em sala de aula, trabalhar conteúdos vinculados aos interesses dos alunos. Elaboramos, então, coletivamente (equipe de pesquisa e educadores) as “**oficinas com adolescentes e educadores**”. E foi a partir dessas oficinas que percebemos que já tínhamos os adolescentes para nossa pesquisa. Ao término das duas oficinas, muitos adolescentes nos procuraram para serem **participantes da pesquisa** e prosseguirem às discussões iniciadas em sala de aula. Observamos, então, que o vínculo e a demanda estavam efetivamente construídos e já não era mais necessário oferecer espaços para o encontro com o adolescente, eles já existiam.

Considerando o número de atividades realizadas e a complexidade da intervenção, para facilitar a compreensão do processo, sintetizamos as informações descritas sobre a **aproximação ao campo** no quadro a seguir:

QUADRO 1 – RESUMO DO PROCESSO DE APROXIMAÇÃO AO CAMPO

Contexto	Atividades desenvolvidas	Resultados esperados	Registro
Com a comunidade	Após um período de nove meses conhecendo a comunidade, escolhemos a escola como contexto da pesquisa.	Aproximação da comunidade; reconhecimento do espaço para intervenção.	Diário de campo através de gravação digital
Com a instituição	Observação participante durante quatro meses em projetos desenvolvidos na escola.	Formação do vínculo com a instituição; identificação das demandas da instituição.	Diário de campo - gravação digital;
Com os educadores	Curso presencial de prevenção ao uso de drogas para educadores de escolas públicas, durante cinco meses.	Formação do vínculo com os educadores; compreender a percepção dos educadores sobre os adolescentes da escola; compreender o que os educadores conhecem sobre o	Filmagem e anotações

Contexto	Atividades desenvolvidas	Resultados esperados	Registro
		envolvimento dos adolescentes com o mundo das drogas; conhecer as expectativas e demandas em relação ao tema proposto.	
Com os adolescentes	Oficinas de prevenção ao uso de drogas para os alunos da escola.	Construção do vínculo; Conhecer como o adolescente percebe a si mesmo, sua identidade, suas relações; perceber suas demandas; Compreender o que os adolescentes conhecem sobre as drogas; e como percebem a construção das relações nos diferentes contextos quando da presença das drogas.	Filmagem, anotações e fotografias
Com educadores e adolescentes	Elaboração do projeto de prevenção ao uso de drogas na escola; Oficinas com adolescentes e educadores sobre relações interpessoais e experiências sobre temas como sexualidade e drogas e suas repercussões na rede social do adolescente. *Destas oficinas despontaram os participantes da pesquisa	Formação do vínculo com os adolescentes para participação na pesquisa; Compreender como os adolescentes percebem suas responsabilidades nas relações interpessoais; como vivenciam situações como o envolvimento com drogas e as repercussões em suas redes sociais.	Filmagem, gravação, anotações e fotografias
Com a equipe da pesquisa	Supervisões semanais com a equipe da pesquisa.	Discutir os resultados das intervenções; auxiliar na elaboração teórica e construção dos procedimentos seguintes para a construção das informações da pesquisa.	Filmagem e anotações
Com todos os atores sociais da escola	Devolutivas: planejamento e realização da festa junina na escola; Elaboração e leitura de um documento de análise da intervenção para os atores sociais;	Conhecer as redes sociais dos adolescentes (família, escola, pares); estabelecer um vínculo de apoio, colaboração e confiança com os adolescentes e a escola; reportar aos atores sociais nossas análises, impressões e elaborações acerca das intervenções; garantir a continuidade do trabalho.	Filmagem, fotografias e anotações

3.3 O trabalho de campo

Após a aproximação ao campo foi possível a construção de vínculos suficientemente fortes entre os adolescentes e a pesquisadora para que uma pesquisa com as características da pesquisa-intervenção pudesse ser realizada. Iniciamos, então, o processo de construção das informações direcionado especificamente ao nosso objeto de pesquisa.

3.3.1 Participantes da pesquisa

São participantes dessa pesquisa: 22 (vinte e dois) adolescentes alunos da referida escola. Trata-se de uma escola pública de ensinos fundamental e médio de uma Região Administrativa do Distrito Federal. Dentre os 100 (cem) adolescentes que participaram das oficinas durante a aproximação ao campo ou que conhecemos durante as observações participantes e que foram convidados a participar da pesquisa, 9 (nove) se dispuseram a participar voluntariamente das entrevistas individuais com a pesquisadora, entre eles 5 homens e 4 mulheres; e 13 (treze) de um grupo focal, dentre eles, 6 homens e 7 mulheres. Os adolescentes tinham entre 14 e 18 anos. A seguir, apresentaremos, resumidamente, cada um dos participantes, utilizando nomes fictícios, mantendo o sigilo das informações e preservando a identidade de cada um.

QUADRO 2 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Adolescentes	Participação na pesquisa	Idade	Nível de escolaridade	Contexto sócio-familiar
1. João	Participou da entrevista individual . Aproximou-se da pesquisadora por intermédio da direção da escola durante as observações participantes.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora na comunidade com a mãe, o padrasto, três irmãos, a avó e dois primos. A situação econômica da família é precária. A mãe é atendente em uma farmácia e o padrasto é pedreiro. Não tem um bom relacionamento com eles: a mãe quer que saia de casa e o padrasto não conversa com ele. Não conhece o pai. Usa drogas (clorofórmio, maconha, merla). É membro de uma gangue; e ele e o irmão estão envolvidos com o tráfico (vendem drogas e andam armados). Já participou de grupos de dança e de estudos (escola).
2. Leo	Participou da entrevista individual .	16 anos	8ª série	Mora na comunidade com a mãe, o padrasto, a irmã e o filho do padrasto. A situação econômica da família é

Adolescentes	Participação na pesquisa	Idade	Série	Contexto sócio-familiar
	Foi convidado pela equipe da pesquisa durante observação participante.			precária. O pai bebia e batia na mãe. A mãe trabalha como faxineira, mas não tem um emprego fixo. O irmão está envolvido com o tráfico e ele faz parte de um grupo de pichação (ganguê) da comunidade. Está começando a participar de grupos da Igreja.
3. Nando	Participou da entrevista individual. Foi convidado pela pesquisadora após as oficinas.	15 anos	8ª série	Mora na comunidade. A situação econômica da família é precária. Atualmente mora com a tia, o tio e suas duas filhas, para ficar mais próximo da escola. A mãe e o irmão moram mais afastados da escola. Não tem relacionamento com o pai (este mora em outra cidade). Não tem um bom relacionamento com a mãe por esta ser muito agressiva com ele (bater nele). Faz parte de uma gangue, mas tem um grupo de estudos na escola.
4. Joel	Participou da entrevista individual. Foi convidado pela direção da escola durante nossas observações participantes. Parecia não estar à vontade para a entrevista, mas quis participar.	15 anos	7ª série	Mora na comunidade com o pai, a mãe, a irmã e dois irmãos. A situação econômica da família é bastante precária. A mãe não trabalha e o pai está desempregado. Os irmãos sustentam a casa. Faz parte de uma gangue. Não usa drogas. Tem uma trajetória de repetidas reprovações (fracasso escolar), mudando várias vezes de escola. Tinha um grupo de amigos na comunidade para diversão.
5. Júlia	Participou da entrevista individual. Foi convidada pela pesquisadora durante as oficinas. Chorou muito durante a entrevista.	14 anos	8ª série	Mora na comunidade com os pais, duas irmãs e um irmão. A mãe não trabalha fora e o pai é electricista. A situação econômica da família é precária. Faz parte de um grupo de estudos na escola e de um grupo de Igreja.
6. Marina	Participou da entrevista individual.	14 anos	8ª série	Após a separação dos pais, ela e a mãe vieram morar com a avó e dois tios. Desde então, passou a ter pouco

Adolescentes	Participação na pesquisa	Idade	Escolaridade	Contexto sócio-familiar
	Foi convidada pela pesquisadora durante as oficinas. Chorou durante a entrevista.			contato com o pai, que mora com o filho de outra relação. A mãe trabalha como babá e a situação econômica da família é bastante precária. Tem um grupo de pares formado por membros da escola.
7. Clara	Participou da entrevista individual. Foi convidada pela direção. Chorou durante a entrevista.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora com sua mãe, seu pai e sua irmã mais nova. Tem outras duas irmãs, que já são casadas e moram em outras localidades. A mãe não trabalha fora e o pai é pedreiro, mas está desempregado. A família tem passado por sérias dificuldades financeiras. Fazia parte de uma banda de música e hoje participa de grupos de Igreja e de estudos na escola.
8. Paula	Participou da entrevista individual. Foi convidada por amigas que tinham participado das oficinas com a pesquisadora. Chorou durante a entrevista	18 anos	3ª série do ensino médio	Mora com os pais, duas irmãs e um irmão. É a filha do meio. O pai trabalha à noite como vigia noturno e a mãe não trabalha fora. A situação financeira da família é precária. Tem depressão e faz tratamento desde a infância. Sua rede social é permeada pelo tráfico. Participa dos projetos de incentivo ao protagonismo juvenil da escola.
9. Fábio	Participou da entrevista individual. Foi convidado por amigos que já tinham feito a entrevista. Construiu um forte vínculo com a pesquisadora.	18 anos	3ª série do ensino médio	Mora com os pais e dois irmãos. É o filho do meio. A mãe não trabalha e o pai é vigia noturno. A situação financeira da família é precária. Fábio trabalha como vendedor há três meses. Fazia parte de um grupo de dança da comunidade. Também tem um grupo de estudos na escola.
10. Lúcio	Participou do grupo focal. Foi convidado pela pesquisadora durante as oficinas.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora com a mãe e a tia. As duas trabalham como diaristas; vive atualmente em condições muito precárias.
11. Vânia	Participou do grupo focal. Foi convidada durante as oficinas.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora com os pais e os irmãos. Os pais trabalham fora. Situação econômica precária. Tem um tio e um primo que usam drogas e estão envolvidos com o tráfico.

Adolescentes	Participação na pesquisa	Idade	Escolaridade	Contexto sócio-familiar
12. Regina	Participou do grupo focal . Foi convidada pela pesquisadora durante as oficinas.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora com os pais e os irmãos. Tem primos envolvidos com o tráfico.
13. Igor	Participou do grupo focal . Foi convidado pela pesquisadora durante as oficinas.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora com a mãe e os irmãos. Tem familiares envolvidos com o tráfico.
14. Liziane	Participou do grupo focal . Foi convidada pela pesquisadora durante as oficinas.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora com os pais. Ambos trabalham. Tem amigos envolvidos com os grupos do tráfico e amigos que foram assassinados por dívidas com o grupo.
15. Daniel	Participou do grupo focal . Foi convidado pela pesquisadora durante as oficinas.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora com o pai. Não tem um bom relacionamento com ele. A situação econômica da família é precária. Tem um grupo de amigos que usam drogas. Já experimentou, mas diz não usar.
16. Francisco	Participou do grupo focal . Foi convidado pela pesquisadora durante as oficinas.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora com os pais e os irmãos. O pai trabalha fora e a mãe não.
17. Roberto	Participou do grupo focal . Foi convidado pela pesquisadora durante as oficinas.	18 anos	3ª série do ensino médio	Mora com a tia e o tio. Foi morar com eles para ficar mais perto da escola. Não tem um bom relacionamento com os pais. Sente-se muito pressionado para conseguir um emprego e sustentar a casa.
18. Tiago	Participou do grupo focal . Foi convidado pela pesquisadora durante as oficinas.	17 anos	3ª série do ensino médio	Mora com os pais, os irmãos e o avô. Mora ao lado de uma “boca de fumo” e diz ser muito violenta a rua onde mora, à noite. O tráfico o atrai.
19. Cláudia	Participou do grupo focal . Foi convidada pela pesquisadora durante as oficinas.	16 anos	3ª série do ensino médio	Mora com a mãe, a irmã, a tia e a prima ao lado de uma “boca de fumo” . Tem um primo e um tio envolvidos com o tráfico na comunidade. Diz ser bastante perigosa a rua onde mora, à noite.
20. Joana	Participou do grupo focal . Foi convidada pela pesquisadora	16 anos	3ª série do ensino médio	Mora com os pais e o irmão. Não tem um bom relacionamento com eles.

Adolescentes	Participação na pesquisa	Idade	Escolaridade	Contexto sócio-familiar
	durante as oficinas.			
21. Rose	Participou do grupo focal . Foi convidada pela pesquisadora durante as oficinas.	16 anos	3ª série do ensino médio	Mora com os pais e os irmãos. Tem um irmão envolvido com drogas e o tráfico . Os pais trabalham fora o dia todo e ela toma conta da casa.
22. Kênia	Participou do grupo focal . Foi convidada pela pesquisadora durante as oficinas.	18 anos	3ª série do ensino médio	Mora com a mãe e os irmãos ao lado da “boca de fumo” .

3.3.2 Instrumentos

Para a construção das informações com os adolescentes da pesquisa, utilizamos dois tipos de instrumentos: a entrevista individual semi-estruturada e o grupo focal, os quais serão descritos a seguir.

3.3.2.1 Entrevista individual semi-estruturada

A proposta de intervenção com adolescentes por meio da entrevista se fundamenta nas idéias de Lévy (1997/2001a), que propõe *“uma inversão das perspectivas e das prioridades de pesquisa, privilegiando a descoberta e a compreensão em profundidade, logo, a exploração passo a passo de campos inexplorados, nos quais o entrevistador se deixa guiar mais do que guia”* (p.85).

Neste sentido, utilizamos a entrevista semi-estruturada, por ser um instrumento que rompe com perguntas formuladas, prontas, e propõe o diálogo, a reflexão, os questionamentos e os comentários abertos possibilitados por uma conversação. Este tipo de entrevista permite que o pesquisador construa uma relação com os participantes da pesquisa, passando a investigar, “com” eles, as experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas com quem se relaciona. A contextualização do pesquisador também é relevante. Este é um ser social que marca e é marcado pelo

contexto no qual vive. Ele ao mesmo tempo transforma e é transformado pela realidade investigada (Freitas, 2003).

Para a presente pesquisa, procedemos da seguinte forma:

1º Passo: Antecipando a entrevista - como estratégia metodológica para propiciar o vínculo com o adolescente e aquecê-lo para tal - utilizamos o instrumento de mapeamento e avaliação das redes sociais proposto por Sluzki (1997) e adaptado por Sudbrack e Carreteiro (2001); Pereira (2003); Pereira e Sudbrack (2003); e Santos (2006). A adaptação deste instrumento pelos autores citados tem possibilitado a sua utilização com diferentes atores sociais (alunos, professores, adolescentes em conflito com a lei, profissionais) em diferentes contextos (comunidade, Justiça, escola, dentre outros). Trata-se de um mapa (ANEXO I) que nos possibilita visualizar como está a rede social do sujeito – neste caso – do adolescente.

Para conhecermos, então, como o adolescente percebe sua rede social pessoal, solicitamos que preenchesse o mapa com desenhos (bolinhas e quadradinhos) que representassem todas as pessoas que percebia como significativas em sua vida naquele momento. Ou seja, propusemos que o adolescente mostrasse, através do mapa, com quem se relaciona e como estão suas relações na família, no trabalho, na escola, entre pares e na comunidade.

O mapa é composto por quatro quadrantes (família, amigos (namoro), escola/trabalho e comunidade) e três círculos concêntricos, determinando a proximidade e o distanciamento com os membros de sua rede, isto é, o grau de intimidade, a frequência e o compromisso das suas relações.

Entendemos que, assim como propõe Sluzki (1997), o mapeamento das redes sociais mobiliza os participantes da pesquisa. Em primeiro lugar, a exploração da rede social pessoal, através da aplicação do mapa, torna esta rede “visível” tanto para quem o está aplicando quanto para quem o está fazendo, pois o ato de nomear a rede, de falar sobre ela, é uma forma de ter contato com ela; em segundo lugar, o traçado do mapa das redes permite ao sujeito decidir quais redes devem ser ativadas, desativadas ou modificadas; em terceiro lugar, a partir da exploração do mapa podem surgir atividades recomendadas às pessoas para ativarem, mobilizarem, desativarem e recortarem suas redes, de acordo com o que estão vivendo; e finalmente, o mapa formaliza o impacto da rede social sobre o sujeito em contato com ele.

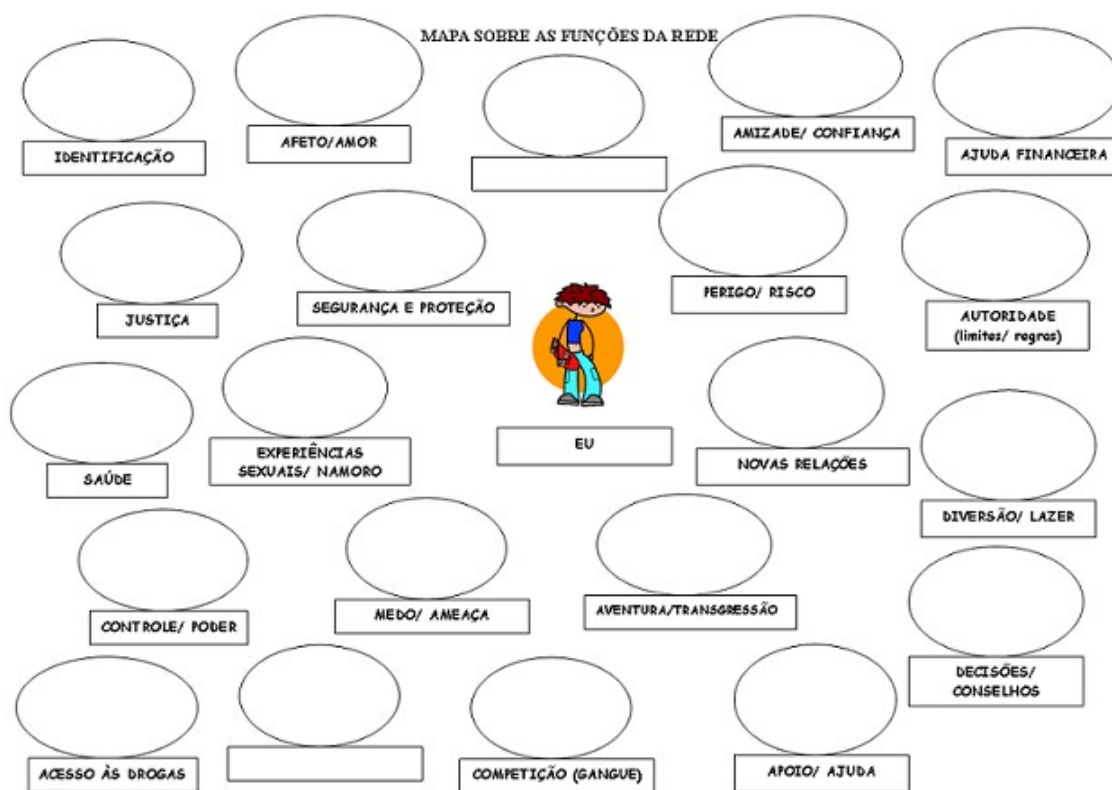
2º Passo: Após a aplicação do mapa, iniciamos a primeira etapa da entrevista semi-estruturada (ANEXO II), com perguntas adaptadas ao contexto, para conhecermos

a estrutura da rede social do adolescente construída através do mapa: tamanho da rede, densidade, composição, dispersão e homogeneidade (Sluzki, 1997).

3º Passo: Esta etapa foi elaborada para os fins do nosso estudo, especificamente. Antes de descrevermos como foi conduzido este terceiro passo, relataremos como foi construído o material para a concretização deste momento da entrevista:

Elaboramos um segundo mapa, denominado **mapa das funções da rede**, com o objetivo de conhecer e avaliar quais funções as pessoas ou grupos estão desempenhando na vida do adolescente; identificar as funções da rede social do adolescente quando do envolvimento de membros dessa rede com o tráfico de drogas e compreender a natureza das vinculações dos adolescentes na família, na escola, entre os amigos, na comunidade, enquanto fatores de risco e proteção em relação ao envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas. Neste mapa, colocamos o adolescente no centro e várias funções/papéis ao seu redor, conforme ilustra figura:

FIGURA1 - MAPA DAS FUNÇÕES DA REDE



Além das funções da rede que Sluzki (1997) propõe (detalhadas no **capítulo 1**) de companhia social (**DIVERSÃO/LAZER**), apoio emocional (**APOIO/AJUDA**), guia cognitivo e de conselhos (**DECISÕES/CONSELHOS**), regulação ou controle social (**AUTORIDADE – limites/regras**), ajuda material e de serviços (**AJUDA FINANCEIRA, SAÚDE e JUSTIÇA**) e acesso a novos contatos (**NOVAS RELAÇÕES**), identificamos, ao longo do processo de aproximação ao campo (através das oficinas e observações participantes), outras funções importantes, relacionadas com frequência pelos adolescentes e exercidas nas suas relações.

Assim, na elaboração do mapa das funções da rede, além de colocarmos as funções propostas por Sluzki (1997), adicionamos as que identificamos no nosso trabalho, buscando explorá-las também com o adolescente. São elas: **IDENTIFICAÇÃO**, função relacionada às figuras de idealização (mais representativas para o adolescente), ou seja, às referências e modelos seguidos por ele; **AFETO/AMOR**, função relacionada às relações que dedicam atenção, apreço, carinho, cuidado para com ele; **SEGURANÇA e PROTEÇÃO**, relacionada à conexão com pessoas ou grupos que representam segurança e proteção; **AMIZADE/CONFIANÇA**, que se

refere às relações de confiança que o adolescente estabelece; **PERIGO/RISCO**, função que compromete a relação pela exposição a situações de risco; **CONTROLE/PODER**, que se refere às relações de poder e dominação sobre ele, ou seja, conexão com grupos ou pessoas que exercem domínio sobre a relação, reforçando o contexto da obrigação e não da espontaneidade; **MEDO/AMEAÇA**, isto é, relações que provocam medo e insegurança, funcionando a partir de interesses e controle de uns sobre os outros; **AVENTURA/TRANSGRESSÃO**, que se refere à participação em situações de aventura a partir de vivências de risco, de perigo, ou seja, de transgressão às normas vigentes; **ACESSO ÀS DROGAS**, função relacionada ao contato com pessoas envolvidas com o mundo das drogas (consumo e venda); e por fim, a função de **COMPETIÇÃO (gangue)**, estabelecida no vínculo com pessoas ou grupos que estimulam a disputa e a competição através da violência.

Além das funções descritas acima, ainda na elaboração do mapa, decidimos deixar alguns círculos vazios - sem identificação da função – para que o adolescente pudesse sugerir outras funções que não havíamos identificado, mas que possivelmente estavam sendo exercidas em sua vida.

Desta forma, o **3º passo** consistiu no preenchimento deste segundo mapa – o mapa das funções da rede – onde o adolescente, a partir das relações identificadas como significativas em sua vida e já trazidas no primeiro mapa (mapa das redes sociais), buscava relacioná-las às funções que desempenhavam (ou gostariam que desempenhassem) em sua vida. Por exemplo: o adolescente (João) desenhou a namorada no mapa das redes sociais (primeiro mapa), bem próxima a ele, dizendo que ela era a figura mais importante de sua vida. Ao olhar o mapa das funções da rede, João a colocou nas funções de “controle”, “afeto/amor”, “ajuda financeira”, dentre outras, e foi explicando o motivo de tê-la colocado em cada uma destas funções (ANEXO III).

4º Passo: Após o preenchimento do mapa das funções da rede, seguiu-se a segunda etapa da entrevista (ANEXO IV), com perguntas semi-dirigidas, para compreendermos quem exerce e como estão sendo exercidas as funções (papéis) sociais de proteção e risco (afetivas, educativas, impositivas) na vida do adolescente, buscando atingir os objetivos propostos no mapa, já descritos no 3º passo.

Portanto, a aplicação do instrumento consistiu na concretização destes quatro passos. Ele possibilitou o aquecimento, a vinculação com o pesquisador e a expressão espontânea dos adolescentes na construção das informações, tornando-se evidente a

sensibilização provocada pela utilização dos instrumentos de mapeamento tanto das redes sociais quanto das funções da rede.

3.3.2.2 Grupo focal

Outro instrumento utilizado para a construção das informações com os adolescentes foi o grupo focal (ANEXO V). Escolhemos este recurso por entendermos que a discussão em grupo estimula a interação, a comunicação, o pensamento crítico, a articulação das redes e a competência social.

O grupo focal é um grupo de discussão, de debate a respeito de temas propostos. Envolve de seis a doze participantes. O convite deve ser motivador e a adesão voluntária, de modo que as pessoas fiquem sensibilizadas tanto para o processo quanto para o tema a ser tratado. Logo, a atividade proposta deve ser atraente. No grupo focal, tanto o problema, quanto as questões a serem apresentadas ao grupo (questões relevantes e contextualizadas) devem ser claramente expostas, ou seja, o pesquisador deve saber o que vai ser solicitado do grupo, tendo claro o que se está buscando compreender. Além disso, é preciso criar um clima propício para que os participantes sintam confiança em expressar suas opiniões (Gatti, 2005).

Segundo Gatti (2005), o grupo focal é uma oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, mais do que para verificação de hipóteses prévias. Extrapola as idéias prévias; traz novas categorias e formas de entendimento; faz emergir questões inéditas, assim como pontos de vista e processos emocionais, permitindo a captação de significados. O pesquisador ganha em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais – portanto, mais coletivos e menos idiossincráticos e individualizados.

Não é uma entrevista em grupo, pois a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. Neste sentido, o grupo focal cria condições para que seus membros se situem, explicitem seus pontos de vista acerca do tema em questão, os analisem, façam suas críticas e abram perspectivas a seu respeito. O interesse não é apenas no que as pessoas pensam, mas como e porque pensam assim, pois o grupo focal se ancora em experiências cotidianas e pessoais (Gatti, 2005).

No caso dos adolescentes da pesquisa, iniciamos o trabalho com a apresentação de um vídeo⁷ sobre o tema em questão: *construção das redes sociais dos adolescentes pela exposição ao tráfico*. O vídeo teve como objetivo sensibilizar o grupo tanto para o processo quanto para o tema a ser tratado. Suscitou no grupo as primeiras reflexões sobre os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas na comunidade, a partir das quais, iniciamos a discussão. Utilizamos um roteiro de perguntas semi-estruturadas para manter a reflexão do grupo direcionada ao tema proposto, ou seja, sobre como percebiam a rede social do adolescente em contexto de vulnerabilidade social e seus riscos de envolvimento com o tráfico de drogas.

3.3.3 Procedimentos para construção das informações

Construímos a metodologia de intervenção à medida que o vínculo com os alunos e educadores da escola era formado, estando sempre atentos tanto aos nossos interesses quanto aos dos sujeitos da pesquisa. Consideramos que o momento do trabalho de campo não é “a etapa da coleta de dados” em si, como definiríamos numa perspectiva mais tradicional. Primeiro porque, como afirma González Rey (2005), os dados não se coletam; eles são produzidos, construídos. Em segundo lugar, porque as informações que acessamos em campo são inseparáveis do processo de construção teórica. É através desta construção teórica que as informações adquirem legitimidade.

O processo de aproximação ao campo foi essencial para a construção do vínculo com os adolescentes e serviu como momento de **aquecimento e mobilização** às entrevistas individuais semi-estruturadas e realização do grupo focal (instrumentos de construção das informações).

Todos os adolescentes que participaram das atividades realizadas durante o processo de aproximação ao campo (aproximadamente 100 adolescentes da escola) foram convidados a participar de entrevistas individuais com a pesquisadora.

As entrevistas foram feitas no período de aproximadamente quatro meses, com 09 (nove) adolescentes (5 homens e 4 mulheres) que aceitaram nosso convite. Os adolescentes entravam em contato com a pesquisadora por três vias distintas: por convite feito pela própria pesquisadora após as oficinas e/ou observações participantes

⁷ Este vídeo faz parte do material utilizado no “Curso de prevenção ao uso de drogas para educadores de escolas públicas” (Sudbrack, 2006a), já descrito anteriormente.

nos projetos; por indicação de alunos e professores que delas participavam; ou ainda pelo convite da própria direção da escola que acompanhava o trabalho que estávamos desenvolvendo. Cada entrevista foi feita em dois momentos distintos (em dias diferentes) com duração de uma hora e meia cada. Todas as entrevistas foram feitas pela pesquisadora. Além da pesquisadora e do adolescente, os demais membros da equipe se revezavam e, em cada entrevista, havia a presença de um deles como observador participante, responsável pelas anotações e gravações, as quais foram transcritas literalmente para posterior análise.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, conforme solicitação da direção. A princípio, pensamos em mudar o contexto das entrevistas, realizando-as fora da escola, em local que preservasse o sigilo e a liberdade dos adolescentes em se expressar, sem sentimentos persecutórios em relação ao papel da pesquisadora na instituição. No entanto, a direção da escola solicitou que as intervenções fossem todas feitas dentro da instituição, pois temia perder o controle sobre os alunos, os quais estavam sob sua responsabilidade. Por isso, utilizamos as salas de aula disponíveis e as entrevistas foram feitas durante o horário das aulas. Apesar do barulho excessivo na escola durante as entrevistas (muitos ruídos externos), foi possível registrar os relatos.

Durante as entrevistas, alguns adolescentes se emocionaram e solicitaram outros momentos como aquele. Dentre tantas questões envolvidas, consideramos que uma das possibilidades para compreensão da emoção suscitada entre os adolescentes, refere-se ao caráter terapêutico e mobilizador do próprio instrumento, assim como ao fato de os adolescentes estarem possivelmente fragilizados em suas relações, com ausência de vínculos firmes que sustentem as funções de confiança e apoio emocional.

No início, pensávamos que entrevistas semi-estruturadas individuais seriam suficientes para o trabalho. À medida que os vínculos foram se construindo, a demanda surgiu de vários lados e apenas as entrevistas individuais não se mostraram suficientes para abarcar as necessidades da pesquisa. Como o número de adolescentes dispostos a participar aumentava a cada dia e o processo de entrevista com cada um deles era muito lento (e por isso realizado em dois momentos), foi preciso pensar outra estratégia de intervenção que contemplasse todos os adolescentes que nos procuraram, enquanto ainda estavam aquecidos, ou seja, antes do término do semestre letivo. Surgiu dessa demanda a idéia do grupo focal.

Amadurecemos esta idéia e o grupo focal foi proposto, então, no sentido de não só contemplar aqueles que se mobilizaram para a pesquisa, como também de propiciar

um espaço para a construção coletiva. Até aquele momento, os adolescentes (através das entrevistas individuais) traziam a sua perspectiva e análise individual sobre sua própria rede social. O grupo focal possibilitaria atingir estes adolescentes em um outro nível, ou seja, possibilitando a construção conjunta. A partir dos próprios grupos de pares dos quais fazem parte (como, neste caso, o grupo formado na escola), poderiam compartilhar, refletir juntos e mostrar a percepção do grupo acerca das relações construídas pelo adolescente em contexto de vulnerabilidade social e seus riscos de envolvimento com o tráfico.

O grupo focal foi, então, realizado num único momento e teve duração de aproximadamente duas horas. Foi feito em uma das salas de aula disponíveis da escola, no período da manhã, com 13 (treze) adolescentes (6 homens e 7 mulheres) de uma mesma turma de 3ª série do ensino médio, após o consentimento do professor em liberar seu horário de aula para o nosso trabalho com eles. Todos estes adolescentes haviam participado das oficinas que oferecemos no período de aproximação ao campo. Percebemos, portanto, que a integração do grupo é fundamental na condução da intervenção a ser realizada.

Além dos adolescentes, estavam presentes a pesquisadora (que conduziu o grupo focal) e uma observadora. Como forma de registro, utilizamos gravação (três gravadores dispostos entre os adolescentes), filmagem (duas câmeras, sendo uma fixa e a outra, móvel) e anotações. O material obtido foi transcrito na íntegra pela própria pesquisadora.

Todas as atividades realizadas durante o trabalho de campo (entrevistas individuais e grupo focal) contaram com a permissão e autorização por escrito dos pais e educadores (ANEXO VI). Os recursos utilizados (gravações, filmagens, anotações) não inibiram os alunos e, portanto, não prejudicaram o andamento do trabalho.

Desta forma, durante todo o processo em que estivemos em campo, seja com as oficinas, aplicando o instrumento das redes sociais, seja durante o grupo focal, foi surpreendente o interesse, o potencial e o grau de elaboração que os adolescentes atingiram na reflexão sobre os temas e questões abordadas. Os adolescentes trouxeram idéias e pensamentos profundos e bem fundamentados. Foi oferecido um espaço para expressão e compartilhamento e a vinculação ocorreu naturalmente.

No início do trabalho, quando ainda das primeiras oficinas oferecidas aos adolescentes, tivemos algumas dificuldades (já esperadas), no processo de aproximação. No entanto, já desde aquele momento, percebemos que os adolescentes não tinham

dificuldades em se expressar. Relatavam fatos e situações vividas por eles, por amigos ou conhecidos, mapeando suas redes sociais, conforme nossos objetivos. Os adolescentes foram estabelecendo um vínculo de confiança e segurança conosco ao longo do tempo, colocando-se sempre disponíveis a colaborar com o nosso trabalho, o que possibilitou reflexões profundas sobre suas experiências, emoções, necessidades e vivências em rede.

A fim de facilitar a visualização e compreensão do leitor, apresentamos abaixo o quadro síntese do procedimento de construção das informações.

QUADRO 3 – RESUMO DO PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Contexto	Atividades desenvolvidas	Resultados esperados	Registro
Com os adolescentes	Entrevistas individuais semi-estruturadas sobre redes sociais e funções da rede, com 9 adolescentes (5 homens e 4 mulheres), realizadas na escola em duas etapas, com uma hora e meia cada. A primeira etapa referia-se à primeira parte da entrevista, sobre a rede social pessoal do adolescente, aplicando-se o mapa das redes e a segunda etapa compreendia as questões relacionadas às funções de sua rede social pessoal, sendo aplicado um mapa original construído pela pesquisadora para a construção das informações	Compreender como os adolescentes estão construindo suas relações, identificando as funções da rede; identificar as funções da rede social do adolescente quando do envolvimento de membros dessa rede com o tráfico de drogas; e compreender a natureza das vinculações dos adolescentes na família, na escola, entre os amigos, na comunidade, enquanto fatores de risco e proteção em relação ao envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas.	Gravação
Com os adolescentes	Grupo focal com 13 adolescentes (6 homens e 7 mulheres) de uma turma de 3ª série do ensino médio. O grupo foi realizado no contexto da escola e teve duração aproximada de duas horas.	Compreender a percepção do grupo sobre as relações construídas pelo adolescente em contexto de vulnerabilidade social a partir da presença do tráfico de drogas na comunidade; compreender a percepção do grupo sobre as implicações do tráfico nas funções da rede.	Gravação e filmagem

3.3.4 Procedimentos de análise e discussão das informações

O método de análise das informações escolhido para este estudo foi o método construtivo-interpretativo proposto por González Rey (1999/2002, 2005). Nesta proposta de análise, o autor introduz o conceito de **indicador** a fim de designar os elementos que adquirem significação mediante a interpretação do pesquisador sobre a realidade dos sujeitos da sua pesquisa. Podem ser definidos como unidades elementares de informação, como as falas, as observações e, até mesmo, o silêncio do material empírico. As informações adquirem significação para o problema estudado, procedendo tanto dos instrumentos utilizados, quanto das situações imprevistas que surgem ao longo da pesquisa. Tanto as informações ocultas aos sujeitos da pesquisa quanto as próprias expressões intencionais e diretas são portadoras de informações implícitas, desveladas pelos indicadores. Neste sentido, as informações não substituem as idéias, mas são facilitadoras delas. Por isso, a fase de análise e interpretação das informações é um momento de produção teórica que as transcende e que pode não ter sua origem nelas, e as idéias surgem do confronto entre elas e o curso do pensamento. As informações são legitimadas por “sua capacidade de diálogo” com o pesquisador.

Partindo desta perspectiva, o objeto do pesquisador não está nas aparências do material empírico propriamente dito, mas sim nas diversas formas de organização subjetiva que vão além das aparências; ou seja, está presente nos comportamentos, nas expressões humanas, no silêncio, no não-verbal, nos não-ditos, os quais não nos são acessíveis de forma tão concreta. Assim, a subjetividade dos participantes de nossa pesquisa e a forma como nos aproximamos dela representam a realidade, uma realidade complexa, impossível de ser reconhecida por meio de categorias universais estabelecidas a priori, mas sim, por meio de categorias de **sentido subjetivo**, de configuração subjetiva (González Rey, 2005).

O indicador, portanto, representa um momento hipotético e provisório no processo de produção da informação. Adquire valor quando funciona em estreita relação com outros indicadores e não como elementos isolados e estáticos; são produzidos com objetivos explicativos, não descritivos. Além disso, as interpretações dos indicadores não têm caráter absoluto, representam um primeiro momento na definição de uma **Zona de Sentido** sobre o assunto estudado, a qual se integra ao processo de uma construção teórica mais abrangente (González Rey, 1999/2002).

Assim, conforme prevê o método construtivo-interpretativo, após uma primeira etapa de trabalho de campo, passamos a organizar o material empírico e realizar uma análise preliminar. Como todas **as entrevistas individuais e o grupo focal** foram realizados pela própria pesquisadora, à medida que estas atividades eram realizadas, eram também discutidas em supervisão, o que nos possibilitou nossas primeiras reflexões acerca do objeto de estudo. Além disso, após termos feito nove entrevistas e o grupo focal, e transcrito e lido exaustivamente todo o material, compreendemos que o material empírico obtido até aquele momento já apresentava uma infinidade de informações relevantes para o nosso estudo, além de abrir espaço para várias possibilidades de análise. Entendemos, então, que não era necessário um retorno ao campo. Caso isso ocorresse, seria realizado no contexto de aprofundamento de alguma dimensão priorizada ou considerada não suficientemente explorada. Mas isso também não foi necessário.

Ainda na fase de exploração do material, fizemos a primeira organização das informações. Considerando os limites da pesquisa e a especificidade de seu propósito e objeto de estudo, fizemos um recorte, selecionando o material e apontando os indicadores, inicialmente, por participante, de acordo com os eixos de investigação propostos. A partir de parâmetros ainda bastante amplos sobre a realidade dos adolescentes, estes primeiros indicadores possibilitaram uma construção prévia para análise, revelando **oito grupos de pertencimento**, entre os quais não só os adolescentes da pesquisa, como também os demais adolescentes em contexto de vulnerabilidade social (segundo sua percepção) circulam e que aparecem compondo ou permeando sua rede social pessoal. São eles: a família, os grupos da escola, os grupos da Igreja, os grupos de expressão juvenil, os grupos de amigos, as gangues, os grupos de pichação e os grupos do tráfico. Dentre estes grupos, apenas os grupos do tráfico não aparecem compondo a rede, mas permeando-a.

A organização do material (os indicadores) levou-nos, então, à identificação destes oito grupos (organizadores). Essa primeira organização do material mostrou-nos a complexidade e riqueza das informações, mas nos permitiu compreender, também, que era preciso delimitar mais o foco do estudo, de modo a podermos nos aprofundar mais na análise dos fenômenos, privilegiando a intensidade dos mesmos, como aponta Demo (2002).

Assim, prosseguimos nossas investigações, utilizando as hipóteses iniciais do estudo e os objetivos traçados como diretrizes para análise. A partir delas, fizemos uma

análise transversal do material, construindo Zonas de Sentido como resultado da integração dos indicadores comuns, presentes nos organizadores (nos oito grupos de pertencimento) e ao mesmo tempo, das contradições existentes entre eles. As Zonas de Sentido foram construídas, então, a partir das informações levantadas sobre os modos de socialização (obrigatórios e espontâneos) dos adolescentes da pesquisa e de sua percepção sobre outros adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, quando do estudo das funções da rede e da atuação do tráfico sobre ela.

De um primeiro nível de análise do material empírico, resultou o **capítulo 4**. Neste capítulo serão apresentadas as trajetórias individuais dos nove adolescentes que participaram das entrevistas individuais na construção de suas redes sociais, apontando as funções exercidas no grupo de pares, na família, na escola e em que medida estas funções influenciam a organização da rede. Além da apresentação destes adolescentes, apresentaremos a reflexão coletiva dos adolescentes que participaram do grupo focal sobre o adolescente que vive em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas.

De um segundo nível de análise, resultaram os **capítulos 5, 6 e 7**. Neste momento, fizemos uma análise transversal do material. Das entrevistas individuais e do grupo focal, foram retirados os indicadores comuns relacionados às seguintes dimensões da pesquisa: como os adolescentes estão construindo suas relações na família, entre os pares, na escola; as funções desempenhadas por estas relações (ou grupos) e sua influência sobre a estrutura da rede – ou seja, que relações/grupos de pertença têm oferecido proteção e quais os que oferecem risco ao adolescente; a influência das funções da rede sobre os caminhos percorridos pelo adolescente no seu processo de socialização; a relação entre as funções da rede e os riscos de envolvimento com situações de risco (como o tráfico de drogas); como se processa a exposição ao tráfico no contexto dos pares, da família, da escola, da comunidade na percepção do adolescente.

Os indicadores apontados a partir destas dimensões, à medida que revelavam sentidos comuns aos olhos da pesquisadora, eram agrupados em hipóteses construídas, possibilitando a construção de Zonas de Sentido. Assim, para o presente estudo, as Zonas de Sentido foram compreendidas como os caminhos percorridos pelo adolescente em contexto de vulnerabilidade social na construção de suas relações com a família, com a escola e entre pares, permitindo-nos compreender as dificuldades vivenciadas por ele neste processo e a forma que encontra para enfrentá-las. Os caminhos não são únicos

e não seguem uma trajetória rígida. Há idas e vindas, acertos e tropeços, em alguns momentos vão da proteção ao risco, em outros, do risco à proteção, o que nos mostra a complexidade das relações e de suas funções.

Assim, as Zonas de Sentido que serão discutidas nos capítulos 5, 6 e 7 são: “**A Autoridade líquida**”; “**Da interrupção dos grupos potenciais à afiliação aos grupos de passagem ao desvio**”; e “**Grupos de sobrevivência**”, as quais nos possibilitam compreender os caminhos percorridos pelo adolescente nos seus processos de socialização, desde a construção dos vínculos familiares (grupo de pertencimento primário), aos vínculos com a escola e com os pares. Buscamos discutir as funções que estão sendo exercidas nestes contextos de socialização do adolescente e suas implicações sobre os riscos de seu envolvimento com o tráfico de drogas.

Estas três Zonas de Sentido são retomadas na conclusão – **capítulo 8** – em um terceiro nível de análise, no qual procuramos mostrar a trajetória tortuosa do adolescente na construção de seus vínculos com a família, com a escola e com os pares e as possibilidades de mudança neste sentido.

PARTE II – OS ADOLESCENTES E SUAS TRAJETÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA REDE

4 REVELAÇÕES DO ‘EU’ E DO ‘NÓS’

Neste capítulo, apresentaremos os adolescentes que participaram da pesquisa, a partir das informações que construímos com eles ao longo do trabalho e que nos possibilitaram um primeiro nível de análise do material empírico. Nove adolescentes participaram das entrevistas individuais (construção do mapa das redes sociais e do mapa das funções da rede). Outros treze, participaram do grupo focal.

Dividimos esta apresentação em dois momentos: **O “EU” adolescente: trajetórias de vidas arriscadas** – no qual descrevemos a estrutura e funções da rede social de cada um dos nove adolescentes participantes das entrevistas individuais. E um segundo momento que intitulamos **O “NÓS” adolescente: construção da trama sobre o envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas no contexto dos grupos de ancoragem** – em que descreveremos a estrutura e funções da rede social de um adolescente em risco de envolvimento com o tráfico, construído coletivamente por treze adolescentes que participaram do grupo focal.

4.1 O ‘EU’ adolescente: trajetórias de vidas arriscadas

Fizemos um **recorte** das histórias contadas por cada adolescente participante da entrevista individual, descrevendo as informações que julgamos mais relevantes dentro dos eixos de investigação propostos neste estudo. Privilegiamos, neste recorte, as informações obtidas pelo preenchimento do **mapa das funções da rede**.

Dividimos a apresentação de cada adolescente por tópicos. O primeiro tópico refere-se à descrição do vínculo do adolescente com o pesquisador. Os demais compreendem os segmentos da sua rede social, ou seja, a relação com a família, com a escola, com os pares, com o trabalho e com a comunidade. Buscamos descrever, dentro de cada segmento da rede, a natureza de suas vinculações enquanto fatores de risco e proteção, bem como as funções que exercem neste sentido. Ao final de cada tópico,

sintetizamos nossa interpretação (ainda neste primeiro nível de análise) das suas vivências naquele contexto.

4.1.1 JOÃO: vivendo no fio da navalha

O vínculo com a pesquisadora – Durante as observações participantes, percebemos João várias vezes circulando pelo pátio da escola, nos horários das aulas. Estava sempre buscando “*puxar conversa*” (como ele mesmo dizia) com os professores e funcionários da instituição. Não gosta de estar em sala de aula, mas gosta de estar na escola. Conversamos algumas vezes, por acaso, mas um dia a vice-diretora da escola, percebendo que ele estava aflito, apresentou-nos a ele e expôs o motivo de estarmos ali. Uma semana depois, ele mesmo nos procurou para fazer a entrevista. Após ter preenchido o mapa das funções da rede, disse: “*Não tô muito legal hoje não. Que bom que te encontrei pra desabafar*”. Disse que o mapa o ajudou a perceber que suas relações não são seguras. Mas responsabilizou-se por isso, dizendo: “*eu é que não presto*”.

A relação com a família – João é um adolescente de 17 anos que não conhece o pai. Apesar de morar com a mãe, o padrasto, três irmãos, a avó e dois primos, considera como sua família apenas a namorada (com quem pretende ir morar assim que se estabelecer financeiramente). A família possui uma condição financeira precária, pois a mãe é atendente em uma farmácia e ganha muito pouco e o padrasto é pedreiro, mas ficou desempregado por muito tempo. Há dois meses voltou a trabalhar. Conta ainda que o padrasto bebia muito e que, por isso, sua mãe ficou separada dele por três anos. Reataram o relacionamento apenas quando ele disse ter parado de beber e ter encontrado um emprego. Para ele, a namorada exerce as funções que seus pais não exerceram: “**segurança e proteção**”, “**afeto/amor**”, “**apoio/ajuda**”, “**ajuda financeira**” e “**controle/poder**”. Ao construir o mapa das funções da rede, João destinou à sua mãe funções que gostaria que fossem exercidas por ela, mas que não o são, tais como: “**segurança/proteção**” e “**ajuda financeira**”. Na verdade, João se sente excluído pela mãe. Na casa de João, as relações familiares são permeadas por conflitos, gritos e humilhações. Segundo ele, a mãe utiliza constantemente os termos “*vagabundo, drogado, inútil*” para caracterizá-lo. Seu padrasto desconfia de suas ações e não acredita em seu potencial. Em contrapartida, ele relata, sua reação aos conflitos

com a mãe e o padrasto é de ataque: busca também confrontá-los e humilhá-los. Depois que se envolveu com o **tráfico**, a mãe e o padrasto não falam mais com ele e querem que ele saia de casa. João tem um irmão gêmeo que usa álcool e drogas (cocaína) e que parou de estudar quando ainda estavam na quinta série (ensino fundamental) por desacreditar que o estudo seria importante na conquista de empregos qualificados. Para o irmão, que atualmente está envolvido com o tráfico, “*o crime compensa*”. Havia também um primo que morava com eles (família) e que João tinha como amigo, mas foi morto por dívidas com o tráfico.

Síntese interpretativa: desacreditado pela grupo familiar, por sua vez, envolvido com as drogas e o tráfico.

A relação com a escola – João está na 3ª série do ensino médio. Diz sentir a preocupação da instituição (professores e diretora) em relação à sua participação em gangues e uso de drogas. Para ele, a escola simboliza um refúgio, uma forma de se sentir protegido. Diz gostar muito de ter a escola como um lugar para ir todos os dias, mas sente medo e pressão por estar terminando o ensino médio e ter que trabalhar. João leva drogas para a escola para repassar para os amigos e relata já fazer isso há muito tempo. A vice-diretora o procurou para conversarem após colegas de sua turma relataram tê-lo visto com drogas dentro da instituição. Conta que os olhares de alguns professores e alunos sobre ele mudaram depois disso. Agora sente a desconfiança e o controle sobre suas ações, principalmente do pessoal da direção (com exceção da vice-diretora). Esta está tentando convencê-lo a largar as drogas. Gosta da atenção que ela lhe dispensa. Alguns amigos da escola também o procuram tentando ajudá-lo. Para ele, alguns professores e a vice-diretora da escola exercem a função de “**decisões/conselhos**”. Ao mesmo tempo, diz que há vários professores que não confiam na capacidade dos alunos, na possibilidade de conseguirem inserirem-se no mercado de trabalho qualificado.

Síntese interpretativa: o tráfico como alternativa de trabalho face às poucas perspectivas no mercado formal e descrédito da escola em seu potencial.

A relação com os pares – É membro de uma **gangue**, faz uso de drogas (clorofórmio, maconha e merla) e está se envolvendo com o **tráfico de drogas** na comunidade (além de usar, já está começando a vender drogas e, às vezes, anda armado). A formação da gangue ocorreu desde o desmembramento de um outro grupo (**o grupo de dança**) do qual participava (e, em alguns momentos, ainda participa). O

grupo de dança era composto por 7 (sete) adolescentes. No mapa das funções da rede, colocou os membros do grupo na função de **“identificação”**. Mesmo tendo saído do grupo, ainda hoje, quando este é convidado a fazer alguma apresentação, ele busca novamente sua inserção, dizendo que é a maior fonte de alegria e realização pessoal que já teve. João relata que, por não conseguir se sustentar com o dinheiro recebido pelos shows que faziam na comunidade, ele e outros dois colegas resolveram sair do grupo, começaram a usar drogas nas festas e envolver-se em brigas. Hoje, é membro de uma das gangues mais famosas da comunidade. O adolescente diz que os membros da gangue exercem a função de **“perigo/risco”**, **“acesso às drogas”**, **“medo/ameaça”**, mas, ao mesmo tempo, de **“aventura/transgressão”**, ajudando-o a extravasar sua energia, suas tensões no dia a dia e, principalmente, o ódio que sente em relação àqueles que o ameaçam e que tentam controlá-lo. Por isso, gosta de brigar; banaliza a violência. João também diz que quando entrou na escola (ainda no 1º ano do ensino médio), passou a fazer parte de um **grupo de estudos** dos colegas da sala de aula. Segundo João, este grupo, desde então, passou a se encontrar freqüentemente na casa de seus membros, não só para estudarem para as provas e tarefas escolares, mas para conversarem sobre diversos assuntos que estão vivenciando, trocando experiências e idéias. Relata que o grupo conta com pessoas que confiam umas nas outras, que estabeleceram um laço de amizade entre si e que isso o faz se sentir fortalecido todas as vezes que os encontra. No mapa das funções da rede, colocou os membros deste grupo nas funções de **“amizade/confiança”**, **“acesso a novas relações”**, **“apoio/ajuda”** e **“identificação”**. No entanto, quando passou a usar drogas, afastou-se um pouco desses amigos por sentir-se envergonhado, mas diz que quando chega na sala de aula sob o efeito de drogas e alguns desses seus colegas percebem, conversam com ele e tentam retomar o vínculo e integrá-lo ao grupo novamente. João conta que hoje ainda vai a alguns encontros do grupo, mas não se sente mais pertencido a ele. Na verdade, João relata que, atualmente, o grupo está mais enfraquecido: conta com menos membros e os encontros já não são mais tão freqüentes, pois alguns estão vivenciando situações semelhantes às dele. Além disso, assim que descobriu que sua namorada estava grávida (há quatro meses), a preocupação em relação à sua situação financeira aumentou e alguns dos colegas da gangue o incentivaram a entrar para o tráfico de drogas para ter condições de sustentar seu filho. Ele, então, está começando a fazer alguns serviços para o tráfico e já recebeu uma arma para se defender. Diz que, apesar do tráfico exercer a função de **“ajuda financeira”** em sua vida, também representa **“perigo/risco”** e

“Justiça” (no sentido de perceber que vários de seus amigos que se vincularam ao tráfico estão hoje presos). Por isso, ao mesmo tempo, preferia não se inserir no Sistema. Tem muito medo do tráfico pela violência que exerce sobre os adolescentes, já tendo presenciado vários assassinatos de amigos seus. Além disso, o tráfico não lhe possibilita ser ele mesmo. Precisa sempre estar sério, disfarçando seus sentimentos.

Síntese interpretativa: interrompendo o grupo de colegas (proteção) para afiliar-se a gangues e ao grupo do tráfico.

A relação com o trabalho – Alguns de seus amigos e a namorada, que já trabalham, tentam conseguir emprego para ele. No entanto, por ter menos de 18 anos, torna-se mais difícil conseguir um trabalho com Carteira assinada. Deseja fazer cursos profissionalizantes, mas não encontra nenhum que lhe agrade. O tráfico tem sido uma oportunidade de conseguir rapidamente o dinheiro para ajudar no sustento do filho que vai nascer. João diz conseguir mil reais com o tráfico de drogas em um dia de vendas, dos quais recebe trezentos líquidos.

Síntese interpretativa: o tráfico como oportunidade de conseguir rapidamente o dinheiro para ajudar no sustento do filho que vai nascer.

A relação com a comunidade – Sente-se desprotegido no local onde mora, pois não confia na polícia. Prefere o apoio dos amigos do tráfico do que dos policiais que, segundo ele, discriminam os adolescentes pobres, tentam exercer o controle e agem com violência física sobre eles sempre que suspeitam de estarem fazendo algo *“errado”* nas ruas.

Síntese interpretativa: ameaçado pela polícia, busca a proteção e se identifica com a justiça do tráfico.

4.1.2 LEO: o pichador sem lugar

Vínculo com a pesquisadora – Leo foi convidado para fazer a entrevista por ser conhecido de um dos integrantes da nossa equipe, que sabia ser sua história de vida diferente das que estávamos escutando até então: ele participava de um grupo de pichação (ganguê). Quando o convidamos, aceitou prontamente. Parecia sentir-se orgulhoso de participar e falar sobre este grupo. O vínculo foi estabelecido, assim, com facilidade. Leo não teve receio em nos relatar a trama relacional que existe nos grupos de pichação e entre eles e o tráfico de drogas.

A relação com a família – Leo é um adolescente de 16 anos. Mora com a mãe, o padrasto, uma de suas irmãs e o filho do padrasto. Tem mais outros dois irmãos que moram com o pai. Diz não ter contato com o pai porque sempre foi muito agressivo com ele, com os irmãos e com a mãe. Bebia e batia muito neles. O pai exerce a função apenas de “**ajuda financeira**” em algumas situações em que precisa. Para Leo, a situação financeira da família é precária por serem muitos filhos e os pais não terem como sustentar a todos. Segundo Leo, a mãe sabe que ele faz parte de uma gangue da comunidade porque ele sai toda noite de casa sem falar para onde vai. No entanto, ela “*finje não ver*”. Diz gostar muito dela, colocando-a no mapa das funções da rede, exercendo a “**segurança e proteção**”, a “**autoridade**” (junto com o padrasto), “**afeto/amor**”, “**controle/poder**”. Leo não gosta de ficar em casa. Por isso, raramente encontra sua mãe, pois esta sai muito cedo para trabalhar (é faxineira), quando ele ainda está dormindo. À noite, quando ela chega em casa, ele não está mais lá, está na rua. Quando ele chega de madrugada, ela é que já está dormindo. De vez em quando, passa na casa da avó para comer alguma coisa, mas percebe que ela não gosta que ele vá lá. Acha que ele é um “*marginal*”. Relata que seu irmão e seu primo bebem, usam drogas e estão envolvidos com o tráfico; eles o convidam a entrar para o grupo, mas Leo diz não querer, apesar de saber que teria mais dinheiro para suas saídas.

Síntese interpretativa: mãe é cúmplice, avó o discrimina e pares na rede familiar envolvidos com drogas e tráfico.

A relação com a escola – Leo está na 8ª série (ensino fundamental). Não gosta de estudar. Para ele, a escola não exerce nenhuma função em sua vida. Ainda está vinculado a ela apenas para agradar à sua mãe e manter o contato com amigos para as próximas “*aventuras da pichação*”. Não quis falar sobre seu relacionamento com os educadores, pois diz não tê-los como amigos ou pessoas em quem pode confiar. Sente que são indiferentes a ele. Se falta aulas ou não, sente que os professores nem percebem.

Síntese interpretativa: indiferença, ausência de vínculos positivos; desacreditado pela escola, desacredita na sua possibilidade de inserção.

A relação com os pares – Faz parte de uma **gangue** da comunidade, um **grupo de pichação**. Esta gangue não é da escola, apesar de alguns de seus membros também estudarem lá. Leo diz ser este o único grupo do qual faz parte. Utiliza o termo “*família*” para designá-lo. Conhece e, em certos momentos, mantém uma relação estreita com os

grupos do tráfico para poder conseguir dinheiro ou armas. Relata que há uma ajuda mútua entre a gangue e o tráfico. Quando o traficante precisa de proteção, a gangue o protege e, em troca, o tráfico fornece armas ou dinheiro quando precisam. Isso porque, segundo Leo, o grupo de pichação precisa de dinheiro para se manter como grupo, pois a atividade que desenvolvem requer material e por isso precisam sempre da ajuda financeira de alguém. O tráfico, então, fornece o dinheiro ou o próprio material em troca de favores relacionados à manutenção do silêncio sobre suas operações na comunidade. Também, exerce a função de **“apoio/ajuda”** no combate a grupos rivais. De acordo com Leo, cada grupo de pichação faz parte de uma *“facção”* (os adolescentes nomeiam suas gangues como *“facções de pichação”*). Cada *“facção”* tem grupos espalhados por várias Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal. Cada RA tem um grupo representante da *“facção”* e um líder que comanda este grupo. Além destes líderes setoriais, existe um líder geral (que comanda todos os grupos da mesma facção existentes nas RAs). Leo diz que, semanalmente, estes líderes se reúnem para traçar os locais de pichação da semana; os grupos saem de madrugada para pichar os locais determinados. Assim, há uma hierarquia nos grupos que deve ser respeitada. Até mesmo com relação ao tamanho dos desenhos das pichações. Quem tem mais poder no grupo, tem que ter o seu desenho maior que o dos outros. O adolescente relata que a pichação pode se tornar um vício. Os adolescentes que picham passam a sentir necessidade e ficam nervosos, angustiados, com sintomas de abstinência quando não saem para pichar. Também fazem uso de drogas (principalmente maconha e clorofórmio) e álcool quando picham. Esta é uma forma de ficarem mais calmos, pois picham sob a constante tensão de serem abordados pela polícia. Leo diz que cada grupo tem sua própria forma de pichar. Os desenhos das letras obedecem ao mesmo estilo, mas cada membro tem um nome (que não pode ser o seu nome próprio), mantendo-se sempre anônimos, mas reconhecidos entre os seus pelo estilo do desenho. Sente-se reconhecido com suas pichações. Sente-se eufórico quando picha sobre um carro, um muro ou uma loja e vê o proprietário nervoso e chateado. Sente prazer em vê-lo sofrendo. Por isso, na maioria das vezes em que sai para pichar, esconde-se para ver a reação das outras pessoas quando chegam ao local. Quando um grupo rival picha sobre as pichações de seu grupo, por exemplo, ocorrem confrontos e mortes. Como isso acontece frequentemente, ou seja, uns estão sempre pichando sobre os desenhos dos outros, as brigas e mortes são constantes. Por isso, andam armados e sofrem ameaças continuamente. A violência tornou-se parte de sua vida e, para o adolescente, ela o *“preenche”*. Se alguém bate ou

mata um membro de sua gangue ou de sua família, todos os outros integrantes se unem e preparam uma vingança. Isso gera a fama entre eles. Ficam conhecidos na comunidade. No mapa das funções da rede, os membros do grupo de pares (pichação) de Leo exercem as funções de “**acesso a drogas**”, “**aventura e transgressão**”, “**competição**”, “**identificação**” e “**perigo/risco**”. Ao mesmo tempo em que fala da emoção de participar destes grupos, conta que está tentando se desvincular deles, participando dos **grupos da Igreja** e dos encontros por ela oferecidos. Há um grupo de pares na comunidade que sempre o convida para reuniões na igreja e ele pensa em se vincular a este grupo para conseguir sair da pichação.

Síntese interpretativa: preso nas gangues, viciado em pichação, amedrontado; buscando saída e proteção nos grupos da Igreja.

A relação com a comunidade – Leo sofre ameaças constantes de policiais e por isso não gosta de morar ali. Diz que os policiais quando o vêem pichando não o prendem, mas batem muito nele e picham todo o seu corpo antes de irem embora. Sente-se discriminado pelos vizinhos, pais de seus amigos da gangue de pichação. Acha que é devido a ser “*pichador*”. Já ouviu várias vezes os pais de seus amigos dizendo para seus filhos não o deixarem entrar em sua casa ou saírem com ele.

Síntese interpretativa: estigmatizado e rejeitado como pichador; vítima de violência da polícia e de exclusão da comunidade.

4.1.3 NANDO: refugiado na violência

O vínculo com a pesquisadora – Nando tem 15 anos e está na 8ª série (ensino fundamental). Durante as oficinas que desenvolvemos na escola, a participação de Nando era marcante, pois tinha sempre algo a reclamar, algo a denunciar, colocando-se numa postura defensiva, confrontando os professores e a turma. Gostava de polemizar. Por isso era rotulado como “*o chato da sala*” e os demais alunos o excluía das atividades. Ao término das oficinas, procurou-nos várias vezes para conversar e, num destes momentos, o convidamos para a entrevista. Aceitou participar, mas durante a entrevista percebemos que ele estava receoso (desconfiado) em falar sobre sua vida, principalmente sobre as relações de risco na escola. Durante a aplicação do mapa das redes, Nando disse ter poucas relações e, ao iniciar a entrevista e compor o mapa das funções da rede, atribuiu funções apenas à sua mãe, à namorada e aos 4 amigos que compõem um de seus grupos de pares.

A relação com a família – Nando considera apenas sua mãe como sendo “sua família”. No mapa das funções da rede, sua mãe aparece nas funções de “saúde”, “autoridade”, “ajuda financeira” e “afeto/amor”. Mostrou ter sentimentos ambíguos em relação a ela, ora falando sobre seu amor por ela, ora relatando a distância que sente entre eles. Diz que a mãe não dialoga; não sabe se comunicar sem que seja através de gritos e agressões físicas. Relata que apanhava todos os dias quando ainda morava com ela. A situação econômica da família é bastante precária. Por isso, atualmente está morando com a tia, o tio e suas duas filhas, para ficar mais perto da escola e poder ir a pé. Morar onde sua mãe e o irmão moram requer transporte para ir à escola e a mãe não estava conseguindo pagá-lo. Porém, é revoltado com sua mãe, pois acha que foi expulso de casa. No que se refere ao seu relacionamento com os tios e primas com quem mora hoje, diz não conversar com eles, não ter intimidade e, por isso, não quis colocá-los no mapa das funções da rede, não percebendo nenhuma função exercida por eles em sua vida. Por morar longe de sua mãe, diz sentir-se livre, sem limites (não há mais quem lhe pergunte sobre suas ações). Os tios não o controlam, não se interessam pelo que faz. Quando ainda morava com a mãe, esta estava sempre desconfiada do que fazia, pois Nando diz ter sempre “*aprontado muito*” (envolvimento em brigas, uso de álcool e drogas, indisciplina na escola). Seu pai mora em outra RA (“muito distante”, segundo o adolescente) e, por isso, quase não o vê. Diz não ter um bom relacionamento com ele desde que ele se separou de sua mãe e foi morar em outra cidade. Relata indiferença em relação ao pai: “*não sinto nada por ele*”. Ao mesmo tempo, gostaria de sentir respeito por ele e de estar mais próximo.

Síntese interpretativa: sentimento de abandono e de rejeição familiar.

A relação com a escola – Nando “odeia” estudar: “*é uma pedra no meio do caminho que eu tô com vontade de chutar logo*”. Já recebeu advertências e suspensões várias vezes na atual escola e já foi expulso de muitas outras escolas por indisciplina. Não tem um bom relacionamento com os professores. Diz que estes entram em sala de aula apenas para discutir, gritar e humilhar os alunos. Nando relata que os professores não têm consideração pelos alunos, não os valorizam, não acreditam neles. Em contrapartida, também não confia nos professores e diz que a direção da escola é incompetente na sua função de autoridade: “*Nunca consegue impor moral. Só grita*”. Não designou funções para os educadores no mapa.

Síntese interpretativa: escola como pedra no caminho.

A relação com os pares – Suas amizades são as que fez na escola. Tem um **grupo de estudos** (4 alunos da mesma turma) com quem gosta de “*jogar conversa fora*”. No mapa das funções da rede, exercem a função de “**amizade/confiança**”. Para ele, com esses amigos consegue desabafar, pedir conselhos e confiar. Juntos fazem teatro, reúnem-se para estudar e saem para andar de patins e de skate. Também é membro de uma **gangue** que atua na escola. Nega seu envolvimento com a gangue, ao mesmo tempo em que relata gostar de se reunir com ela sempre que está nervoso, de “*cabeça quente*”. O encontro entre os membros da gangue é para brigar com outros adolescentes ou gangues rivais, segundo ele, e isso “*umenta a adrenalina*”. Buscam motivos para brigar, mesmo que estes sejam banais ou inventados. Dentre os motivos mais frequentes pelos quais briga, Nando relata: mulheres, drogas, vinganças, xingamentos a membros da sua família ou mesmo um “*olhar atravessado*”. Nando diz sentir prazer em bater no outro, em ser violento com outros adolescentes. Por já ter participado de vários confrontos entre gangues rivais, é bastante ameaçado por outros alunos da escola (integrantes de gangue rival) e busca na sua gangue a segurança. A aliança entre os membros de uma mesma gangue torna-se mais consistente quando precisam uns dos outros para enfrentarem alguma situação perigosa ou quando querem se vingar de alguém: “*uma mão lava a outra*”. Para ele, sua namorada exerce a função de “**afeto/amor**”. Diz confiar nela e gostar de estar com ela, por isso, escolheu esta função.

Síntese interpretativa: a gangue como espaço de expressão e de vingança.

A relação com a comunidade – Diz não se relacionar com ninguém onde mora. Segundo Nando, é muito comum encontrar traficantes circulando pelas ruas, armados, até mesmo nos arredores da escola, aliciando outros adolescentes. A polícia é envolvida com o tráfico e por isso não oferece proteção à comunidade: não faz nada. Disse já ter apanhado de policiais várias vezes, enquanto fazem suas rondas noturnas. Revistam e batem nos adolescentes que estiverem pelas ruas à noite. Diz que depois que construíram uma delegacia na região os problemas pareciam ter melhorado, mas na verdade isso não aconteceu.

Síntese interpretativa: inserido no cotidiano da violência policial.

4.1.4 JOEL: em busca da fama

Vínculo com a pesquisadora – Joel tem 15 anos e está na 7ª série (ensino fundamental). No dia da entrevista, tinha participado de uma briga entre alunos na escola e o pai e a irmã foram chamados pela direção. Quando chegamos à instituição, estavam todos reunidos no pátio. Enquanto o pai, a irmã e o diretor conversavam sobre a situação ocorrida, Joel nos acompanhou para participar da entrevista. Parecia não estar à vontade para responder às questões, desconfiando de que fosse ser relatado à sua família, mas não quis desistir. Ao contrário, veio até a equipe dizendo querer estar conosco naquele momento. Após a construção do mapa das redes, considerou pequeno o número de relações que possuía.

A relação com a família – Mora com a mãe (que nunca trabalhou fora), o pai (atualmente desempregado), a irmã e o irmão mais velhos e o irmão caçula. A situação econômica da família é bastante precária. A família é Evangélica e busca incentivar Joel a construir amizades no contexto da Igreja, mas ainda não obtiveram sucesso. No mapa das funções da rede seus pais ocupavam várias funções: **“segurança/proteção”**, **“saúde”**, **“apoio/ajuda”** e **“decisões/conselhos”**. Como os pais não estão trabalhando, os irmãos mais velhos é quem mantêm a casa e, por isso, relata, os papéis se inverteram na família e agora ele deve respeitar e obedecer aos irmãos, não mais ao pai. Os irmãos exercem a função de **“ajuda financeira”** da casa. Joel relata enfrentar dificuldades no relacionamento familiar devido a esta mudança de postura dos irmãos dentro de casa desde que o pai perdeu o emprego. Os pais estão sempre nervosos, brigando entre si e com os filhos. Os irmãos mais velhos tornaram-se mais controladores: *“Tá tenso o clima lá em casa”*. Joel diz que o pai não consegue empregos qualificados por ter escolaridade baixa (ensino fundamental incompleto). Por outro lado, Joel percebe a preocupação dos pais e irmãos em relação a ele, pois estes procuram a escola para saber como está seu vínculo com outros alunos e com os professores e como está sua aprendizagem. Os pais o consideravam inteligente, mas, hoje, já desacreditaram no seu potencial. Por isso, deixaram de pagar escolas particulares para ele, matriculando-o na escola pública.

Síntese interpretativa: tensão familiar pelo desemprego e perda de autoridade do pai.

A relação com a escola – Joel percebe que a equipe da direção, assim como seus pais, também se preocupa com seu rendimento escolar e com suas amizades ali. Mas a função de “**autoridade**” é destinada apenas ao coordenador pedagógico da escola (a única pessoa em quem diz confiar na instituição). Apesar de ainda faltar um semestre para o término do ano letivo, Joel relata que não será capaz de ser aprovado. Não gosta de estudar, não gosta da escola, mas, mesmo assim, Joel diz não ter a intenção de interromper os estudos. Já foi expulso de outras escolas por indisciplina (lutas entre gangues rivais dentro da instituição) e fracasso escolar. Afirma que nos arredores da escola há muitos traficantes aliciando os alunos.

Síntese interpretativa: envolvimento com brigas e ausência de motivação para estudar.

A relação com os pares – Joel diz que os amigos são as pessoas mais importantes da sua rede social. É membro de uma **gangue** da comunidade, cujos membros também estudam na escola. Há alguns meses, havia outro grupo do qual fazia parte. Este se reunia para ir a fliperamas, clubes e cachoeiras (**grupo de amigos**). Colocou este grupo na função de “**aventura/transgressão**”. Alguns membros deste primeiro grupo (inclusive Joel) aderiram a uma gangue bastante conhecida da comunidade e atualmente este é o grupo ao qual se sente pertencido. Conta que não existe amizade entre os adolescentes que compõem a gangue. Não confiam uns nos outros, mas se identificam entre si, pois todos, segundo ele, vivem as mesmas histórias de vida, passam pelos mesmos problemas. O objetivo do grupo é apenas o de estarem juntos para irem a festas e brigarem. As brigas são geradas na disputa por mulheres, por estarem sob o efeito de drogas ou para terem “*fama na comunidade*”. Entre os membros do grupo, o consumo de drogas é freqüente, mas Joel diz não usá-las. Quanto mais violentas são as brigas, mais conhecido perante os outros, diz Joel. Sabe que existe o risco de morrer, pois sempre estão armados, mas relata não ter medo: “*medo de nada*”. No mapa das funções da rede, os membros da gangue foram colocados nas funções de “**diversão/lazer**” e “**aventura/transgressão**”. Ao mesmo tempo, parece se contradizer quando insiste em afirmar que não vale a pena fazer parte de uma gangue; gostaria de romper seus vínculos com ela e encontrar outros amigos que possam ajudá-lo a “*crescer*”.

Síntese interpretativa: em busca do reconhecimento e da fama.

A relação com a comunidade – Apenas se vincula com os pares da gangue. Diz que quando era criança gostava de jogar futebol com outras crianças na rua, mas atualmente isso não é possível: “*não tem mais clima pra isso não*”. Segundo Joel, as ruas se tornaram perigosas, as pessoas passaram a ter medo de brincar, jogar ou conversar na porta de suas casas devido ao aumento dos grupos do tráfico transitando pela comunidade, da violência que eles geram. Há algum tempo construíram uma delegacia ali e as brigas entre traficantes parecem ter diminuído, mas os adolescentes continuam a ter medo – medo, agora, não mais do tráfico, mas de serem abordados pelos próprios policiais e sofrerem violência. No mapa das funções da rede, Joel aponta a função de “**perigo/risco**” exercida pela comunidade.

Síntese interpretativa: cotidiano tenso pelo controle e violência policial no bairro.

4.1.5 FÁBIO: perdendo seu porto seguro

O vínculo com a pesquisadora – Fábio é um adolescente de 18 anos que está na 3ª série do ensino médio. Vinculou-se rapidamente à equipe da pesquisa depois de termos sido apresentados a ele por alguns de seus amigos. É um adolescente extrovertido e bastante comunicativo. Diz ter uma rede social bastante extensa, com muitas relações, mas não consegue compreender as funções que todas elas exercem em sua vida. Por isso, o mapa das funções da rede foi preenchido com as pessoas consideradas por ele as mais íntimas.

A relação com a família – Fábio mora com os pais e dois irmãos. De acordo com ele, seus pais não confiam nele, não acreditam que seja capaz de ser bem sucedido na escola e sempre lhe cobraram um emprego. A mãe não trabalha e o pai é vigia noturno. A situação financeira da família é precária. O pai de Fábio sempre foi contrário ao seu envolvimento com o seu grupo de amigos. O grupo de dança do qual Fábio fez parte não era valorizado pelo pai, pois este considerava o *funk* como destinada a bandidos, delinquentes. Fábio refere-se ao pai como preconceituoso, mas tentou agradar-lhe, saindo do grupo pouco tempo depois.

Síntese interpretativa: desacreditado pela família que desqualifica sua vinculação com amigos e grupos de dança funk.

A relação com a escola – Fábio diz ter relação com adolescentes pertencentes a **gangues** e aos **grupos do tráfico**. Conta que muitos matriculam-se na escola apenas para vender drogas e outros, para controlar aqueles que vendem (função de “**controle/poder**”). Exercem a função de “**acesso às drogas**” na instituição e de “**medo/ameaça**” em relação aos adolescentes que contraem dívidas com o traficante. Por isso, entende que a escola tem se tornado um local muito perigoso, que não garante proteção e segurança para os alunos. Conta que já presenciou a morte de vários adolescentes nos arredores da escola por confrontos entre gangues rivais presentes na instituição. Apesar de denunciar os problemas da escola, Fábio gosta de frequentá-la. Para ele, é melhor estar dentro da escola do que fora dela. Não consegue se manter dentro de sala de aula e acha que não vai conseguir a aprovação este ano, mas não deixa de ir à escola nenhum dia. Fica circulando pelos corredores e pelo pátio, conversando com os educadores e fazendo novas amizades. Para ele, os educadores exercem a função de “**decisões/conselho**”. Tem medo de terminar o ensino médio e não conseguir o emprego que seus pais tanto almejam e o pressionam a ter. Não quer deixar a escola, pois ainda se sente seguro ali.

Síntese interpretativa: resgata a proteção da escola além da sala de aula, ao mesmo tempo em que denuncia a gravidade dos riscos no mesmo ambiente.

A relação com os pares – Fábio diz ter feito parte de um **grupo de dança** da comunidade. Para ele, o grupo exercia em sua vida as funções de “**identificação**”, “**diversão/lazer**” e “**acesso a novas relações**”. No entanto, após alguns meses fazendo parte deste grupo, resolveu deixá-lo porque sua família, amigos e professores da escola fizeram objeções ao grupo, considerando-o um grupo descomprometido, sem responsabilidades e que não o ajudaria a crescer profissionalmente. No início da formação do grupo, não usavam drogas durante os ensaios. Com o tempo, alguns novos adolescentes foram se inserindo no grupo e começaram a brigar nas festas, ter relações sexuais com outras adolescentes sem prevenção e a usar drogas. Isso também, segundo Fábio, foi um fator determinante na sua saída do grupo. Além deste, faz parte de um **grupo de estudos** de alunos da escola, o qual considera exercer as funções de “**amizade/confiança**”, “**decisões/conselhos**” e “**apoio/ajuda**”. Encontra-se com este grupo após as aulas para conversarem, estudarem e se ajudarem em seus problemas pessoais. No entanto, também sofre pressão por parte dos pais e irmãos para deixar de

participar destas reuniões grupais, pois não acreditam que estas tenham realmente o objetivo de promover o estudo coletivo para o sucesso escolar.

Síntese interpretativa: pressão familiar para abandonar grupo de referência dos pares.

A relação com o trabalho – Conseguiu um trabalho de vendedor após o horário da escola (turno da tarde) em uma loja. Já está trabalhando ali há três meses, mas diz não gostar, pois não faz parte de sua realidade e, portanto, não sabe como se comportar com os clientes que atende. É uma loja de sapatos situada numa região de Brasília de classe média alta. Quer deixar o emprego, mas seu irmão e seus pais são contrários.

Síntese interpretativa: despreparo para sair de seu espaço de convivência social.

A relação com a comunidade: Fábio aponta a violência policial nas ruas da comunidade; principalmente em relação aos adolescentes. A polícia não respeita os moradores; não faz distinção, tratando todos como bandidos. Sente-se revoltado com isso. Ao mesmo tempo, tem um tio que é policial, o qual considera seu melhor amigo. No mapa das funções da rede, o tio ocupou a função de **“identificação”** e **“segurança e proteção”**. Diz que o tio tem poder sobre as pessoas. Está sempre armado e às vezes, quando saem e o tio fica bêbado, pede a Fábio para segurar a arma. O adolescente diz sentir-se *“poderoso”* quando isso acontece.

Síntese interpretativa: identificação com o agressor.

4.1.6 JULIA: paralisada pelo medo

O vínculo com a pesquisadora – Júlia tem 14 anos e está na 8ª série do ensino fundamental. Procurou-nos para participar da entrevista, após uma oficina temática na escola.

A relação com a família – Já no início da entrevista, ao preencher o mapa das redes sociais, começou a chorar. Quando lhe perguntamos o motivo do choro, Júlia disse perceber que sua rede social pessoal tinha se tornado muito pequena por alguns membros de sua família extensa já terem morrido. Apesar da morte deles, todos foram colocados no mapa das redes, simbolizando presenças em sua vida (primos e tios). Os motivos dessas mortes foram apontados, ao longo da entrevista, como estando

relacionados ao suicídio, a brigas entre gangues rivais, à violência do tráfico e ao uso de drogas. Júlia mora com os pais, duas irmãs (sendo uma mais velha que ela) e um irmão caçula. Diz que apenas o pai trabalha: é eletricista. A situação econômica da família é precária. A mãe prefere ficar em casa para cuidar e dar uma boa educação aos filhos. Diz haver diálogo em casa: os pais compreendem seus problemas e procuram ajudá-la. No mapa das funções da rede, os pais são responsáveis pela **“autoridade”**, **“segurança e proteção”**, **“ajuda financeira”**, **“afeto/amor”**, **“identificação”**, **“diversão/lazer”**, **“saúde”** e **“apoio/ajuda”**. Ou seja, os pais exercem (ou deveriam exercer) quase todas as funções apontadas por Júlia em sua rede. Para a adolescente, são os pais que devem representar toda a segurança da qual precisa. Outros contextos, como o das amigas podem também exercer algumas dessas funções, mas a família (mais diretamente, os pais) são as pessoas que têm obrigação de assumi-las. Diz que seu pai bebia e ficou desempregado por vários anos, mas sua mãe conseguiu levá-lo para a Igreja e hoje ele retomou o trabalho e não bebe mais. Júlia aponta que há muitos conflitos nas famílias hoje em dia e estes são resolvidos com violência, com gritos e agressões na maioria das vezes.

Síntese interpretativa: perdas familiares por mortes violentas e clima de tensão na família.

A relação com a escola – De acordo com Júlia, são muitos os alunos envolvidos com drogas, tráfico e gangues na instituição. Apesar de gostar da escola, de ser uma aluna com ótimo comportamento e uma das mais aplicadas de sua turma, tem medo das relações que são construídas neste contexto. Acha que a escola está se tornando um local de violência. Também diz não gostar do relacionamento que os professores mantêm com os alunos (ou são rígidos demais, ou indiferentes a eles) e do modo como exercem a docência (lançando o conteúdo sem uma aplicação prática). Júlia fala que através do grupo de estudos que formou com outros alunos de sua turma consegue compreender melhor a matéria do que pedindo ajuda aos professores. Além disso, durante toda a entrevista queixou-se da falta de proteção e segurança dentro da escola e do medo que sente em relação a isso. Por isso, apontou no mapa das funções da rede, a escola representando o **“medo/ameaça”**, **“acesso às drogas”** e **“perigo/risco”**.

Síntese interpretativa: relações de violência, medo e falta de proteção na escola.

A relação com os pares – Júlia diz se preocupar muito com seus amigos, pois tem medo que se envolvam com *“coisas erradas”*. Relata que alguns deles, que

compunham o **grupo de estudos** do qual ela faz parte, já deixaram o grupo por causa de envolvimento com drogas. Quando nos relata isso, novamente chora. Júlia se emociona ao pensar que a vida dessas pessoas *“fica por um fio”*. Todas as pessoas que já conheceu que se envolveram com a criminalidade, já estão mortas e isso a deixa triste e com a sensação nítida de impotência em relação àqueles adolescentes que estão começando a se envolver: *“eu quero fazer alguma coisa para ajudar, mas na hora eu fico quieta. Não sei o que fazer, me falta coragem”*. As amigas do seu grupo de estudos encontram-se sempre na casa de uma delas após as aulas para conversarem e estudarem juntas. Relata que o grupo não exerce a função apenas de ajuda mútua nas tarefas da escola, mas tem o papel de **“apoio/ajuda”** e **“amizade/confiança”**.

Síntese interpretativa: perda de amigos por mortes violentas – impotência para ajudar.

A relação com o trabalho – A mãe a incentiva a se casar cedo e não trabalhar, mas diz que tem estudado muito para conseguir um bom emprego quando terminar a faculdade. Seu sonho é ser psicóloga e trabalhar para ajudar as pessoas, principalmente os adolescentes que vivenciam situações de violência (algo muito presente em sua vida).

Síntese interpretativa: perspectiva de uma profissão universitária reparadora.

A relação com a comunidade – Também evidencia em seus relatos o desejo de participar de **grupos de expressão juvenil** na comunidade, como os de capoeira e dança. Para ela, estes grupos exercem a função de **“diversão/lazer”**. No entanto, sente dificuldade de se inserir neles, porque seus pais não deixam. Segundo Júlia, o fato do encontro da maioria dos grupos de expressão juvenil ocorrer à noite e em locais distantes de sua casa dificulta seu acesso a eles. Seus pais não a deixam circular à noite pela comunidade, devido ao medo da violência no local. Também entendem que estas atividades podem dispersá-la dos estudos e, até mesmo, levá-la a situações de risco, como o uso de drogas. Como não consegue participar destes grupos, Júlia encontra na Igreja a única possibilidade de inserção grupal. Os grupos da Igreja, estes sim, bastante valorizados pelos pais, foram colocados no mapa exercendo a função de **“diversão/lazer”**. A igreja que frequenta lhe possibilita participar de festas, gincanas e shows com os pares. Na comunidade, diz poder contar apenas com os vizinhos que frequentam a igreja. Júlia confirma durante toda a entrevista que são apenas estas relações que consegue estabelecer na comunidade, pois esta não lhe oferece segurança.

Há brigas constantes entre gangues e entre traficantes e a conduta da polícia é de violência e repressão com os moradores dali.

Síntese interpretativa: violência do tráfico e da polícia a impedem de circular na rua, tendo na Igreja seu único grupo de expressão e proteção.

4.1.7 MARINA: apegando-se à rigidez das relações

O vínculo com a pesquisadora – Marina tem 14 anos e está na 8ª série (ensino fundamental). Procurou-nos para participar da entrevista, após uma oficina temática na escola. Mostrou entusiasmo em participar. No entanto, disse não ser muito comunicativa e por isso ter dificuldades de se relacionar com as pessoas. Apresentou seu mapa de redes sociais como constituído de poucas pessoas e disse que a tendência é tornar-se cada vez mais vazio, por ter medo de se relacionar com as pessoas e depois perdê-las. A mudança de residência há pouco mais de dois anos também foi responsável pelo afastamento de suas amigas de infância e conseqüente diminuição de sua rede social pessoal.

A relação com a família – Quando seus pais se separaram (há dois anos), ela e sua mãe mudaram para a casa da avó e de seus dois tios. Sua situação financeira tornou-se bastante precária, pois desde então não contam mais com a ajuda do pai. A mãe trabalha como babá, mas não ganha o suficiente para o sustento delas. O pai continuou morando no mesmo local com um filho de outro relacionamento. Diz que a mãe, hoje, exerce os papéis de mãe e pai em sua vida e que o pai a abandonou. No mapa das funções da rede, caracterizou a mãe como exercendo as funções de “ajuda financeira”, “autoridade” e “afeto/amor”.

Síntese interpretativa: precariedade financeira pela separação dos pais.

As relações na escola – Marina diz que há muito preconceito e discriminação na escola. Para ela, questões como sucesso escolar, uso de drogas e sexualidade deveriam ser discutidas pelos professores para diminuir o preconceito, mas diz que eles não as discutem por serem eles mesmos preconceituosos e não acreditarem nos alunos. Além disso, fala sobre a falta de proteção que existe dentro da escola. Os adolescentes pulam os muros da instituição tanto para dela saírem como para nela entrarem. Há brigas entre alunos e juramentos de morte entre eles dentro da escola e “*ela não faz nada*”.

Síntese interpretativa: falta de proteção da escola física (muros) e relacional (desqualificação dos alunos pelos professores).

A relação com os pares – Apesar de Marina dizer que sua mãe exerce os papéis que considera importantes para um pai e uma mãe (como os citados acima), diz não ser suficiente o afeto que existe entre elas. A adolescente busca nos poucos amigos que conquistou nestes últimos dois anos algumas funções que gostaria de ter na sua família, mas não conseguir, entre elas a “**proteção e segurança**”, a “**amizade/confiança**”, “**decisões/conselhos**” e “**apoio/ajuda**”. Desde que começou a estudar na escola (local da pesquisa) formou um **grupo de amigos** composto por alunos da sala de aula, com os quais tem feito tudo junto. O grupo está sempre reunido nas festas (exerce também a função de “**diversão/lazer**”), estudando para as provas juntos, jogando, conversando, enfim, diz ser um grupo muito unido, com relações muito intensas. Todos procuram fazer as mesmas coisas: vestir-se do mesmo jeito, ter códigos específicos, tirar as mesmas notas, ter o mesmo número de experiências sexuais, o que Marina diz caracterizar a “**identificação**” entre si. Diz que quando um integrante do grupo faz alguma coisa diferente dos demais, não é aceito, gerando brigas e ciúmes entre eles.

Síntese interpretativa: compensa a fragilidade familiar com pertencimento e submissão ao grupo de pares, que se fortalece com excessivo apego.

A relação com a comunidade – Segundo Marina, a comunidade é muito violenta e ela tem medo de morar ali. Ao mesmo tempo, sente-se discriminada quando ouve as pessoas falarem que a comunidade “*não presta*”. Também sente esta mesma discriminação por parte dos vizinhos, que não gostam do seu grupo de amigos, por terem códigos e características próprias que o marcam como grupo de pares diferente dos demais.

Síntese interpretativa: numa comunidade que não presta, o grupo de pares é a única referência de identificação e referência socializadora.

4.1.8 CLARA: impedida de adolecer entre os pares

O vínculo com a pesquisadora – Clara tem 17 anos. A conhecemos por intermédio da vice-diretora da escola. Foi bastante receptiva ao nosso trabalho e disse querer colaborar com a pesquisa. Foi uma das primeiras adolescentes a participar da entrevista e convidou vários amigos para participarem também. Desde o início da entrevista, após preencher o mapa das redes, começou a chorar. Clara conta que sente

falta das amizades, de relações sólidas, pois é a única forma de se sentir completa. Disse ter perdido vários amigos ao longo do tempo.

A relação com a família – Clara tem um bom relacionamento com os pais, os quais vivem juntos com ela e com uma das irmãs. Tem duas irmãs que são casadas e moram em outras localidades. Caracteriza as funções desempenhadas pelos pais como sendo funções de “**autoridade**”, “**ajuda financeira**”, “**afeto/amor**”, “**segurança/proteção**”, “**decisões/conselhos**” e de “**apoio/ajuda**”. Para Clara, a família é o segmento da rede social mais importante no exercício da autoridade sobre os adolescentes. De acordo com ela, os pais precisam colocar limites para seus filhos. Às vezes, é importante dizer “não”. Seu pai bebia e batia na sua mãe quando era pequena e Clara diz se recordar de alguns destes episódios violentos. O pai também está desempregado há muito tempo e se sente humilhado. Porém, atualmente, desde que começou a freqüentar a Igreja, o pai não bebe mais e se tornou mais compreensivo diante dos problemas enfrentados. Clara considera que o pastor de sua igreja exerce a função de “**justiça**” neste sentido, pois procura recompensar aqueles que se convertem à sua religião, protegendo-os contra as injustiças sociais. Diz que, apesar de sua família passar por sérias dificuldades financeiras, desde que seu pai se converteu, o pastor não deixou mais faltar alimentos básicos em casa.

Síntese interpretativa: A Igreja compensa necessidades familiares, inclusive as financeiras.

A relação com a escola – Clara está na 3ª série do ensino médio. Diz que na escola há várias gangues e que alguns dos adolescentes que antes eram seus amigos, hoje, estão envolvidos com drogas e brigas na escola. Por isso, para ela, a escola tem exercido a função de “**competição**”, devido às ações conflituosas e transgressivas das gangues.

Síntese interpretativa: preserva relação com o estudo, mas tem preocupação com a escola enquanto contexto de competição e transgressão.

A relação com os pares – Quando tinha 15 anos fazia parte de uma **banda de música**. Inicialmente, reuniam-se na casa dos componentes da banda para se divertirem apenas: cantavam, conversavam e brincavam. Diz que quando estavam juntos, os problemas pareciam não existir. Os ensaios passaram a ser uma forma de extravasarem as angústias e as dores de cada um. Alguns começaram a estudar música pra ver se promoviam o desenvolvimento da banda. Com o tempo, começaram a tocar na casa de

amigos, em festas, nas escolas. As pessoas da comunidade passaram a conhecê-los e a chamá-los para tocar em alguns eventos, pagando pelas apresentações: *“Era uma forma da gente ter o nosso próprio dinheirinho”*. O término da banda deveu-se a vários fatores: os pais os pressionavam a parar de tocar, pois achavam que eles estavam se tornando muito afastados dos estudos e da família; também dependiam de outras pessoas que lhes emprestassem os instrumentos, pois os pais não podiam comprá-los; havia, também, o preconceito das famílias e da comunidade em relação à música em si: diziam que o pagode era o tipo de música que as meninas ouviam e dançavam para atraírem os meninos, além de ser considerada, por eles, como *“música de vagabundo”*. O grupo de música se desfez e ela sente falta dos momentos bons que tinha com ele: *“a gente era uma família”*. Quando se reuniam para tocar, não usavam drogas, não bebiam, não se envolviam em brigas, mas os pais não acreditavam. Por isso, em alguns momentos mentiam para eles com o objetivo de não desintegrarem o grupo. Clara formou um outro grupo com os amigos da escola: um **grupo de estudos**. Para Clara, este grupo tem as funções de **“amizade/confiança”**, **“apoio/ajuda”**, **“diversão/lazer”** e **“acesso a novas relações”**, as quais vão além da perspectiva do estudo propriamente dito. Este grupo, apesar de ainda consistente, já passa por momentos de crise, devido a responsabilidades precoces que os adolescentes têm que assumir (como ajudar o pai no trabalho).

Síntese interpretativa: desconfiança e desqualificação da família em relação aos pares impedem sua participação em grupos de expressão.

A relação com o trabalho – Clara diz que de tanto ouvir os pais falarem passou a entender que, antes da diversão deve vir a obrigação e, por isso, deve pensar na sua vida profissional antes de se divertir ou ter uma banda de música como *hobby*. Tem a idéia de que uma das formas de se conseguir um bom emprego é através de concursos públicos e por isso, tem se dedicado muito aos estudos.

Síntese interpretativa: acredita na inserção social pela profissionalização.

A relação com a comunidade – Clara participa dos **grupos da igreja** de sua comunidade. Por estar muito integrada à igreja, sofre preconceitos por parte dos pares que não a integram, no sentido de não aceitarem os dogmas instituídos por ela. Clara diz também manter distância das ruas da cidade, pois não confia na ação policial. Para ela, a polícia deveria ter a função de **“controle/poder”** sobre as pessoas que cometem atos

infracionais, mas na verdade age com seu poder sobre todos os moradores da comunidade, utilizando-se de violência para fortalecer seu poder sobre eles.

Síntese interpretativa: tem na Igreja o único espaço de proteção e socialização permitido, procurando se proteger da violência policial.

4.1.9 PAULA: amargurada, mas ainda ancorada na escola

O vínculo com a pesquisadora - Paula é uma adolescente de 18 anos. Procurou-nos para participar da entrevista, por intermédio das amigas que já tinham participado. Relata que se sente muito sozinha e faz tratamento desde os 12 anos para depressão. De acordo com ela própria, as pessoas não querem se tornar amigas, não buscam se relacionar umas com as outras. Ao contrário, é como se cada um pensasse somente em si mesmo e não conseguisse perceber que o outro existe.

A relação com a família – Paula mora com sua mãe, seu pai, duas irmãs e um irmão. Possui tios e primos envolvidos com o tráfico de drogas. Diz que quando seus primos se envolveram com o tráfico, ainda freqüentavam a escola. Ficaram por muito tempo lá até evadirem. Mas sente que os primos não tiveram a ajuda da família, nem da escola. Para ela, seus pais exercem as funções de “afeto/amor”, “ajuda financeira”, “identificação” e “autoridade”. Apesar de ter um bom relacionamento, tanto com o pai quanto com a mãe, diz que quem realmente exerce estas funções é sua mãe, pois o pai sai toda a noite de casa para trabalhar (é vigia noturno) e durante o dia dorme. Portanto, praticamente não o vê durante a semana.

Síntese interpretativa: amargurada com perdas violentas na família.

A relação com a escola – Paula está terminando o ensino médio (3ª série). Relata que os professores não procuram entender os alunos, não os protegem quando precisam. Há adolescentes sendo ameaçados na escola pelo tráfico de drogas e os professores não os ajudam, não os protegem. Além disso, quando algum aluno é indisciplinado, diz que é mais fácil a escola expulsá-lo para não ter que “perder tempo” com alguém que considera “sem solução”. Para Paula, as funções dos professores deve ser a de “controle/poder” e “autoridade” sobre os alunos, mas entende que poucos são os que conseguem realmente exercer estas funções.

Síntese interpretativa: critica a escola pela falta de proteção, de autoridade e pela promoção da exclusão.

A relação com os pares – Paula diz já ter conhecido muitos adolescentes usuários de drogas e envolvidos com o **tráfico**. Sempre namorou homens bem mais velhos do que ela, um deles, traficante. Por isso diz ter conhecido algumas coisas do mundo da criminalidade. No mapa das funções da rede, seu namorado ocupou a função de **“aventura e transgressão”**, por estarem em contexto de risco iminente. No tempo em que eram namorados, ele se sustentava com o dinheiro do tráfico, comprava várias coisas caras para ela, tinha o carro do ano, mas estava sempre tenso, desconfiado de que algo poderia acontecer a qualquer momento, ou seja, que a qualquer momento poderia morrer (ser assassinado). Os adolescentes envolvidos com o tráfico têm a função de **“controle/poder”** sobre os iguais. Utilizam-se do poder que têm para ameaçarem outros adolescentes a também entrarem para o tráfico ou para apenas aterrorizá-los. Participa de um projeto da escola, o de sexualidade, e diz que através dele fez algumas amizades com as quais se sente segura. Diz que este **grupo da sexualidade** realiza várias atividades com os adolescentes no sentido de prevenir a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). As funções que este grupo desempenha em sua vida são: **“amizade/confiança”**, **“acesso a novas relações”** (porque transitam por outras escolas fazendo palestras sobre o tema) e **“diversão/lazer”**. Apesar de gostar das atividades que realizam, Paula diz que o grupo provavelmente não se manterá por muito tempo, pois sofre muita pressão das famílias, que não concordam com as informações passadas para seus filhos sobre sexualidade, dentro da escola. Muitos pais entendem que, ao contrário de prevenir, estão incentivando outros adolescentes a terem relações sexuais precocemente.

Síntese interpretativa: afastou-se de relação amorosa com o traficante. Inserida em projetos de protagonismo juvenil no contexto da escola.

A relação com a comunidade – Paula diz sofrer preconceito por morar em uma RA pobre do Distrito Federal. Relata que quando as pessoas ficam sabendo onde mora (ela mesma diz ter vergonha de dizer), já a olham de forma diferente e se afastam dela. Como frequentou, durante muito tempo, sessões de terapia em grupo num hospital de outra RA, acabou conhecendo muitas pessoas, mas diz que muitos se afastavam dela por saberem que era pobre. Desde que percebeu que isso acontecia, não saiu mais de sua cidade, apesar de, paradoxalmente, também perceber sua comunidade como violenta e ter medo e vergonha de morar ali. Relata que o tráfico é muito presente na comunidade

e a polícia não age para a proteção dos moradores. Ao contrário, a polícia é conivente com suas ações. A forma que os adolescentes e adultos envolvidos com o tráfico encontram para impor seu poder sobre os demais e ter fama e ibope é através dos confrontos físicos e do uso de armas.

Síntese interpretativa: envergonhada pela imagem estigmatizada e preconceituosa da sua comunidade, que reconhece como violenta pela ação da polícia e dos traficantes.

4.2 O ‘NÓS’ adolescente: construção da trama sobre o envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas no contexto dos grupos de ancoragem

O adolescente que descreveremos neste tópico chama-se **JÚNIOR** e é a construção grupal dos 13 (treze) adolescentes que participaram do grupo focal. Buscamos relatar a seguir, através deste “adolescente coletivo”, informações, representações e significações dos adolescentes do estudo sobre o adolescente que vive em contexto de vulnerabilidade social e seus riscos de envolvimento com o tráfico de drogas.

4.2.1 JÚNIOR: como crescer com tantas adversidades?

Júnior é um adolescente de 17 anos, estudante da 3ª série do ensino médio. Demonstra ter uma noção teórica dos riscos que envolvem a entrada dos adolescentes no mundo das drogas. Percebe que é uma realidade muito próxima dele, porque tem sempre um conhecido seu envolvido com o tráfico; alguém que conhece que já morreu ou que está preso por atividades ilegais. Júnior, então, sabe que é difícil entrar e mais difícil ainda sair deste contexto. Ao pensar sobre o adolescente e seu envolvimento com drogas, diz: *“É necessário que alguém coloque limites na vida destes jovens. A falta de regras na vida destes meninos é que determina a sua entrada na criminalidade”*.

Júnior inicia suas reflexões dizendo que uma das possibilidades que leva o adolescente à inserção no tráfico de drogas é a influência dos pares. Um traficante pode enganar o adolescente, mostrando-se amigo, compreensivo, confiável no início da relação e aos poucos vai envolvendo-o num jogo de sedução que culmina na sua

inserção no mundo das drogas. O adolescente também pode ser pressionado pelo grupo de pares – se não faz o que o grupo faz, está fora dele. Outra possibilidade é a influência da própria família. Há famílias cujos irmãos, pais, tios ou primos estão vinculados ao tráfico. O adolescente pode ver neles um exemplo a seguir. Também acha que a própria dinâmica familiar pode conduzir o adolescente à criminalidade. Às vezes a falta de atenção dos pais, as dificuldades de relacionamento com eles, a falta de diálogo, o desconhecimento por parte dos pais das atitudes dos filhos, a rigidez ou a permissividade excessivas na construção de regras familiares – todos esses fatores podem ser responsáveis pela entrada do adolescente no mundo do tráfico. Os filhos buscam o afeto dos pais, *“querem chamar a atenção deles, por isso entram pro tráfico”*. Júnior ainda aponta para o fato de que muitos pais buscam fazer o melhor para seus filhos, mas falham em algum ponto. Os problemas relacionais, de forma geral, levam o adolescente à procura de um lugar para se refugiar. Assim, enquanto uns procuram a religião, algum amigo para desabafar, algum lugar para poder se esconder ou extravasar a dor, a tristeza, a raiva, outros encontram mais facilmente o caminho das drogas. A inserção no tráfico pode ser uma forma do adolescente fugir da realidade em que vive: do abandono dos pais, dos maus tratos, das rejeições.

Para Júnior, a relação entre o tráfico e os adolescentes pode ser uma relação baseada na aquisição de dinheiro. Entrar para o tráfico possibilita ao adolescente ganhar dinheiro mais rapidamente, se o adolescente precisa ajudar no sustento da casa porque vê a dificuldade de uma mãe que trabalha sozinha para trazer alimento para dentro de casa. O pai sempre foi ausente, abandonou seus filhos quando ainda pequenos. Isso pode motivar o adolescente ao envolvimento com o tráfico. O tráfico também oferece ao adolescente a fama. Ele imagina que com o dinheiro que receber do tráfico poderá comprar a casa que quiser, o carro que quiser, ter as mulheres que quiser. Se o adolescente deseja ser visto com roupas de marca, com tênis de marca, com dinheiro para levar sua namorada para algum lugar, isso também é um fator utilizado pelo tráfico para aliciá-lo. O adolescente está mais preocupado com o presente; não se interessa pelo futuro. O tráfico utiliza-se desta urgência da vida para atrair o adolescente. Ele promete o imediatismo da obtenção dos bens de consumo. *“O traficante é muito esperto”*.

A relação entre os traficantes usuários com os grupos do tráfico é boa enquanto os primeiros conseguem pagar as dívidas que adquirem com o próprio consumo, com uma venda ainda maior. Caso não consigam, a relação se torna uma relação de ódio e vingança. Júnior ainda afirma que não se pode esquecer do fato de que os traficantes

dependem dos usuários. Apesar de a relação ser baseada no ódio, quando os consumidores entram em dívidas, eles são os grandes mantenedores do tráfico. *“Então eles recorrem aos jovens porque são muito fáceis e vulneráveis a usarem drogas.”*

Júnior confronta a idéia da atração do tráfico com a repulsão daqueles que acabam sendo implicados no processo sem querer. Por exemplo, enquanto o adolescente sente-se atraído pelo tráfico, seus pais sofrem e sentem medo do que possa acontecer. As relações sociais mais próximas daqueles que se envolvem com os grupos do tráfico sofrem pelos que se deixam seduzir.

Em alguns momentos, Júnior entende que a função do tráfico é de **“amizade/confiança”** e **“segurança e proteção”**. Caso ocorra algum problema com a família do adolescente, por exemplo, esta esteja precisando de alguma coisa em casa, o grupo do tráfico busca ajudá-lo a resolver. Em casos de rivalidades, de confrontos físicos em que o adolescente esteja envolvido, o grupo o apóia e o defende até o fim. O traficante exige o respeito da comunidade para mostrar seu poder. Ao mesmo tempo, a comunidade se sente protegida por ele. Existem situações em que os grupos do tráfico ajudam os moradores em seus problemas: tentativas de assalto, de estupro, o tráfico busca defendê-los. Todos os moradores da comunidade sabem onde estão localizadas as bocas de fumo. Faz parte do contrato do silêncio pela segurança fechado entre eles.

Em outros momentos, Júnior diz que o tráfico pode estar se disfarçando de amigo, mas na verdade está exercendo o **“controle/poder”** e **“ameaça/medo”** sobre o adolescente. Ele o protege até o momento em que há um deslize por parte do adolescente. Se este não corresponder às expectativas do traficante ou romper com as regras, está fora do grupo e a forma de exclusão é geralmente a morte. A violência do tráfico sobre o adolescente é nítida.

Com relação à segurança na comunidade, Júnior apresenta a idéia que, quando a polícia exerce sua função e prende os traficantes, no final de semana seguinte, já estão soltos novamente. Em outros momentos, a própria polícia é conivente com o tráfico. Assim, não há como sentir segurança onde vive. Os policiais discriminam os moradores da comunidade e agem com violência sobre eles.

Segundo Júnior, não se pode deixar de falar da escola nesta relação com o tráfico. A escola não está sabendo como proteger seus alunos. Tem medo do tráfico. Ele entra na escola e fica nos seus arredores, cercando-a por todos os lados. A instituição sabe da presença do tráfico, mas mantém-se silenciosa. Não assume sua posição ou uma estratégia de intervenção junto aos adolescentes. À noite, há mais traficantes atuando na

escola. Júnior fala que a pressão que os adolescentes estão vivenciando, tanto dos pais quanto dos professores por estarem terminando o ensino médio e não terem perspectivas para o futuro, exerce grande influência sobre os adolescentes em relação à sua entrada no mundo do crime ou não. Pais e professores parecem também não confiar mais nos adolescentes: não reconhecem seu potencial. Júnior, por exemplo, diz o tempo todo que está com medo e se sente frágil diante disso tudo. Deixa seu grito de socorro: *“Por que a escola não faz alguma coisa? Por que os pais não fazem alguma coisa?”*

Júnior finaliza sua reflexão dizendo: *“No final, tudo é uma questão de necessidade. Se eu me frustrar com alguma coisa na minha vida, eu procuro sanar esta questão o mais rápido possível. Eu procuro o ombro dos amigos... uma pessoa da Igreja... Por exemplo, uma pessoa da Igreja, um amigo, eles vão querer solucionar o meu problema, me levando pra Igreja. Um drogado vai querer sanar o meu problema com as drogas e um traficante com a violência. Eu acho que é uma questão de amigos certos, entendeu? Nos momentos certos.”*

PARTE III – FUNÇÕES DA REDE SOCIAL DO ADOLESCENTE E SUA RELAÇÃO COM OS RISCOS DE ENVOLVIMENTO COM O TRÁFICO DE DROGAS

5 A AUTORIDADE LÍQUIDA

Durante o processo de construção e interpretação das informações com o adolescente em estudo, foi possível observarmos como estão sendo construídas suas relações nos diferentes segmentos da sua rede social pessoal, a partir da análise das funções da rede. Esta análise nos permitiu desenvolver hipóteses sobre a conseqüente repercussão destas funções na construção de sua identidade. Foi possível compreendermos que a forma como algumas funções da rede têm sido desempenhadas facilitam ou contribuem para a circulação do tráfico de drogas nas relações do adolescente.

Neste capítulo, pretendemos discutir as dificuldades encontradas pelos adolescentes na vinculação com as figuras que exercem função de autoridade na família e na escola, analisando a vulnerabilidade existente no cumprimento dessa função e a conseqüente implicação do adolescente com o tráfico neste processo.

As primeiras relações afetivas que desenvolvemos ao longo da vida são responsáveis por nosso processo educativo. A palavra “educar” vem do latim “*educativo*” que significa, além de instrução, também a **ação de criar** e de alimentar. A educação é necessária ao ser humano e compreende uma infinidade de ações que compõem o processo de formação da pessoa. Assumindo a perspectiva freireana⁸ de

⁸ A perspectiva freireana situa-se na origem de um novo paradigma pedagógico criado por Paulo Freire e que se transformou em um projeto coletivo de todos aqueles que lutam juntos e se solidarizam por um mundo mais justo. O autor, considerado um “andarilho da utopia” em prol de um mundo mais humanizado na década de 60, foi um educador que trouxe uma vasta contribuição não só à educação não-formal, como à educação formal, lançando-se à luta esperançosa por um mundo mais solidário, democrático e decente em todas as instâncias: escola, família, igreja e demais instituições. Elaborou um método de alfabetização, inicialmente aplicado a adultos, buscando a reinvenção da Educação Popular no contexto da educação escolar, principalmente da escola pública. Participou de inúmeros projetos de alfabetização de adultos e assessorias aos ministérios de educação em diferentes países que buscavam romper com uma cultura de dominação e de “autoritarismo”, defendendo, em contraposição, a importância da “autoridade” na construção do conhecimento, da moral e da ética. Paulo Freire propõe que a autoridade se legitima ao possibilitar a instalação de condições para a construção da autonomia séria, competente, comprometida e crítica, apostando numa educação libertadora e propulsora da cidadania, onde o educador faz o outro crescer, ajuda-o a se tornar autor de sua própria história (Ghiggi, 2008; Zitkoski, Redin & Streck, 2008).

educação, compreendemos que educar significa participar de forma efetiva do processo de construção da subjetividade (valores, crenças, sentimentos, escolhas) do ser humano. Educar é problematizar; é despertar potencialidades; estimular reflexão e críticas acerca da realidade; possibilitar a ação, a criação, a construção da consciência e da autonomia, promovendo mudanças no sujeito e na realidade, ou seja, promovendo mudanças nas relações sociais. Assim, os educadores não são aqueles que transferem conhecimentos, mas todos aqueles que criam as possibilidades para a sua própria produção ou construção (Freire, 1996; Romão, 2008).

Considerando essa perspectiva de educação na adolescência, percebemos que o adolescente sente-se mais seguro e protegido quando nesse processo educativo há a internalização de limites e regras a partir do exercício da autoridade para a convivência em sociedade.

A criatividade e a educação na adolescência articulam-se à noção de limite. O limite significa proteção: a criação de um espaço e o estabelecimento de um tempo sob proteção, onde o adolescente pode exercer sua criatividade e espontaneidade sem receio ou riscos, tanto para si como para os outros (Outeiral, 2003). Os limites permitem ao adolescente exprimir e dominar sua agressividade natural; adquirir autoconfiança; assumir valores morais, responsabilidades; desenvolver o sentido do dever e das obrigações em relação ao outro (Bolle de Bal, 2001).

Por isso, durante o processo educativo, o adolescente “pede” limites para ajudá-lo na organização de sua mente. Os adultos, por vezes, não colocam limites por não compreenderem a real importância que estes assumem na vida do adolescente; por se sentirem perdidos e impotentes na construção de valores e normas sociais; por não conseguirem sozinhos atingir um ponto de equilíbrio, de negociação no processo educativo, correndo o risco de se posicionarem em práticas ora rígidas demais, ora permissivas demais; ou mesmo porque estabelecer limites requer envolvimento, acessibilidade, responsabilidade e compromisso com o adolescente, o que exige tempo e disponibilidade por parte dos adultos.

Estabelecer limites requer suportar e sobreviver às reclamações do adolescente, negociar com ele e, principalmente, enfrentar dificuldades. Estas últimas ocorrem porque os limites se contrapõem a funções promovidas e exigidas por outros contextos sociais (entre pares, pela mídia, em outras instituições) como a competitividade, a dominação, o risco, a lei do mais forte, a lei do “pode-se tudo”, levando à banalização da vida, à perda da solidariedade e conseqüentemente, à desvalorização do próximo.

A presença de referências sólidas que possibilitem a articulação entre os limites e o seu potencial criativo permite que os momentos de dificuldades e decisões importantes tornem-se mais fáceis de serem enfrentados pelo adolescente. Por isso, entendemos ser comum a busca do adolescente por figuras de autoridade e modelos a serem seguidos.

No entanto, notamos, no decorrer do estudo, que os adolescentes estão encontrando dificuldades na construção de vínculos com redes tradicionais responsáveis por esses processos educativos. Evidenciamos relações bastante fragilizadas na família e na escola, quando analisadas sua função de regulação ou controle social (função de autoridade) (Sluzki, 1997) nesta fase do desenvolvimento humano. Tal fato suscitou a nossa construção da zona de sentido que denominamos **autoridade líquida**, e que discutiremos a seguir.

Bauman (2003/2004) refere-se aos relacionamentos “*líquidos*” como sendo os “*relacionamentos de bolso*”, do tipo de que se ‘*pode dispor quando necessário*’ e depois tornar a guardar” (p.10). Enquanto o autor discute as relações da atualidade como “*relações descartáveis*” (relacionamentos de bolso), propomos, aqui, trazer uma outra dimensão desta liquidez – as relações na família e na escola (os primeiros referenciais da função de regulação ou controle social) como relações que não se materializam, não se concretizam, não se comprometem com sua função: não a exercem ou não sabem como exercê-la. Por isso, essas relações permanecem fluidas, instáveis, sem consistência, parecendo “escorrer pelas mãos”, num processo de perda da qualidade dos vínculos afetivos nos primeiros grupos de socialização (família e escola). Assim encontramos as relações que estão sendo construídas entre os adolescentes e as figuras de autoridade em sua vida. Conseqüentemente, os adolescentes têm procurado outras vinculações que lhes possibilitem acesso à autoridade para seu desenvolvimento. E esta busca de figuras alternativas de referência sólida de autoridade pode representar fator de risco para a sua inserção no mundo do tráfico de drogas.

5.1 Construindo o Conceito de Autoridade

Qualquer relação pressupõe regras. Daí o nosso interesse em compreender melhor como estas regras são construídas ao longo da vida das pessoas, priorizando a fase adolescente – foco do nosso estudo.

Os limites devem estar inevitavelmente presentes na educação das crianças e adolescentes, sendo fundamentais para a formação e manutenção do auto-respeito, do respeito ao outro, do reconhecimento da alteridade. Como afirma La Taille (2002), não é possível viver em sociedade sem limites. Os limites aqui são entendidos no sentido restritivo, indicando fronteiras que não devem ser ultrapassadas e ações que não podem ser realizadas ou não podem deixar de ser realizadas. Os limites remetem à restrição de liberdade que, em termos morais, o autor denomina “*dever*” (p.25). Logo, a questão sobre a qual nos debruçamos neste trabalho não se refere somente aos limites em si, mas à forma como são (ou não) estabelecidos estes limites, o que nos leva a refletir sobre o conceito de autoridade e o exercício desta função na vida das pessoas.

O termo “autoridade” é constantemente confundido com força, dominação, violência ou “autoritarismo”. Souki (2001), ao refletir sobre o conceito de autoridade proposto por Hannah Arendt⁹, refere-se a alguns fatores para explicar essa constante confusão. Primeiramente, a autora aborda o fato de as pessoas desconsiderarem a importância do conceito de autoridade, por encontrar-se lado a lado com a tradição. A autoridade é confundida com um poder conservador que cria obstáculos ao progresso. Em segundo lugar, a confusão com o termo autoridade também está vinculada ao fato de ser um termo com caráter particular de ambigüidade. Confundimos autoridade com poder legítimo. Este último nem sempre possui autoridade, já que a legitimidade pode ser obtida à custa de manipulação de propagandas ideológicas. Assim, a violência, por exemplo, pode derivar da crença na legitimidade do poder. Se o grau de crença na legitimidade do poder for muito alto, não teremos mais relação de autoridade, mas sim de **falsa autoridade**. Neste sentido, corremos o risco de, ao transformarmos autoridade em poder legítimo, estarmos aceitando a violência que pode surgir desse poder como parte da autoridade. Além disso, outra questão levantada pela autora consiste em compreendermos que **nem sempre a relação entre poder e violência é necessária**.

⁹ Hannah Arendt (1906-1975), filósofa e pensadora política, propôs-se a discutir sobre o conceito de autoridade; sobre o totalitarismo, o autoritarismo e a tirania; sobre a vida ativa e o poder de fundar o lugar mundano da política; sobre as revoluções modernas; sobre o vínculo entre a vida do espírito, a ação e a moral. Seus escritos se debruçam sobre as possibilidades de uma vida política e do pensar político em campos inéditos, como quando relacionado com a modernidade brasileira e com o debate sobre os modelos políticos contemporâneos da democracia (Moraes & Bignoto, 2001).

Segundo Arendt (1954/2007), a autoridade desapareceu do mundo moderno, mas ainda é considerada estruturalmente um fenômeno necessário na fundação e conservação do corpo político. Já na concepção de Souki (2001), a autoridade não desapareceu, mas sofreu declínio. Segundo Souki, estamos vivenciando uma crise de autoridade no mundo atual.

A autoridade é conceito histórico; não tem consistência em si. Aparece obscurecida em alguns de seus aspectos e ressaltada em outros, ou seja, a autoridade toma novas roupagens no decorrer da história. Assim como a psicologia tem refletido sobre a cultura e o processo civilizatório e suas implicações nas dificuldades do exercício da função de autoridade parental, a filosofia e o pensamento político compreendem tais implicações como reflexo da crise de autoridade na política. Souki (2001) refere-se ao fato de que, a partir do século XVIII, quando a paternidade ainda tinha papéis reconhecidos, passamos a assistir à derrocada deste lugar. Por isso a autoridade é hoje mais uma ausência, um “vácuo” na vida política, decorrente da perda da capacidade de pensar e julgar – vácuo esse preenchido com instrumentos políticos de controle social.

A decadência da autoridade resulta tanto do desaparecimento de valores quanto do surgimento de outros. Os valores estão na origem do conceito de autoridade: “*auctoritas*”, de raiz etimológica “*augere*”, que significa aumentar e se desenvolver (Souki, 2001, p.128). Arendt (1954/2007), ao revisar o conceito de autoridade, ressalta, ao lado da tradição (esta como operadora da autoridade), o papel da Lei como conteúdo da autoridade.

Quando pactos e promessas entre os povos não foram mais suficientes para assegurar uma perpetuidade, uma estabilidade das relações sem as quais não seria possível para os homens construir um mundo para a prosperidade, fez-se necessária a criação de uma “*lei maior*” (Souki, 2001, p. 131), surgindo, então, o problema da autoridade e, com ele, o autoritarismo, o totalitarismo e a tirania.

Arendt (1954/2007) conceitua três formas de instituição do poder: o autoritarismo, que possui estrutura hierárquica e pode ser representado pela imagem de uma pirâmide, cuja sede do poder se localiza no topo, de onde a figura representante do poder se filtra para a base de maneira tal que cada camada consecutiva possua algum poder sobre a inferior, embora menor que sua imediatamente superior. Constitui-se uma forma de governo que incorpora a desigualdade e a distinção como princípios básicos. O totalitarismo é representado pela imagem de uma cebola, em cujo centro, no espaço

vazio, localiza-se o líder. Assim, o que quer que ele faça, o fará de dentro para fora. “*A estrutura da cebola torna o sistema organizacionalmente à prova de choque contra a fatalidade do mundo real*” (p. 137). E a tirania é definida por Arendt como o exercício do poder de um contra todos e os “todos”, que são oprimidos, são iguais, ou seja, igualmente desprovidos de poder. A principal diferença entre a tirania e o autoritarismo é que o tirano governa de forma arbitrária e de acordo com seus próprios interesses, enquanto o autoritário é limitado por leis.

O que se observou com isso foi, de um lado, a negação da tradição, na medida em que esta guarda e transmite valores da própria experiência histórica e, de outro, o **desprezo pela Lei no ponto em que ela representa a estabilidade e a segurança do indivíduo** (Souki, 2001).

A verdadeira autoridade implica a obediência na qual os homens retêm sua liberdade. Ser livre significa ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando do outro, mas também não comandar. Não significa domínio, como também não significa submissão. Ser livre significa ser isento da desigualdade presente no ato de comandar e mover-se numa esfera onde não exista governo nem governados (Arendt, 1954/2007; 1958/2008).

Traçando um paralelo entre os pensamentos filosóficos e políticos descritos acima (como dialogam Hannah Arendt, 1954/2007; 1958/2008 e Nádía Souki, 2001) e outras vertentes teóricas da psicologia sobre o conceito de autoridade, identificamos pontos complementares existentes entre essas disciplinas, os quais serão descritos a seguir.

Guareschi (2002), ao discutir as relações de dominação, também propõe combater as confusões geradas quando da utilização dos termos “*poder*” e “*dominação*”. Segundo o autor, o poder é algo que todos nós temos. Significa a capacidade de uma pessoa ou grupo de executar uma ação ou desempenhar uma prática qualquer. “*Todas as pessoas têm algum poder, na medida em que ‘podem’ fazer alguma coisa*” (p.90).

As relações são ditas autoritárias ou de dominação quando algumas pessoas se apropriam do poder de outras pessoas e o utilizam em defesa de interesses próprios. São relações entre pessoas ou grupos em que uma das partes se apropria, rouba ou se apodera do “poder” do outro e passa a tratá-lo de forma desigual, estabelecendo uma relação assimétrica e injusta (Guareschi, 2002).

O autoritarismo resulta de um exercício equivocado da autoridade. É exercido por meio da imposição da vontade de um sem respeitar o desejo do outro. É uma relação de violência estabelecida por meio de ameaças; é amedrontadora e impinge medo (Póvoa & Sudbrack, 2006).

O verdadeiro exercício da autoridade ocorre quando o poder de cada um é respeitado e compartilhado com os demais, quando as pessoas têm voz e vez em suas relações, mantêm sua singularidade mesmo necessitando de outras para sua plena realização; desenvolvem sua criatividade, exercitando sua cidadania (Guareschi, 2002).

Nas relações educativas (família e escola), especialmente no que diz respeito a crianças e adolescentes (seres em desenvolvimento), é possível o exercício da autoridade mesmo compreendendo que as relações de hierarquia devem ser construídas para que a educação se legitime. Neste caso, exercer a autoridade refere-se à habilidade de estabelecer regras e valores, permitindo atos de negociação. Implica também a dimensão **do afeto e do cuidado** no sentido de crianças e adolescentes se sentirem amados e estimados na relação, o que lhes assegura a proteção e a **internalização dos limites** por meio do diálogo franco e honesto.

Dessa forma, as figuras de autoridade (pais e professores) responsáveis pelo processo educativo infanto-juvenil representam não apenas a função de controle e regulação social, como também de cuidado e proteção, possibilitando aos adolescentes identificarem e compreenderem o poder que têm e assumirem responsabilidades diante dele, aprendendo a organizá-lo subjetivamente. A função de autoridade está relacionada, portanto, às interações que **lembram regras, reforçam responsabilidades e papéis, conferem segurança e proteção**, ao mesmo tempo em que neutralizam desvios de comportamento que se distanciam das expectativas coletivas (Guareschi, 2002; Póvoa & Sudbrack, 2006; Sluzki, 1997). Sluzki utiliza também o termo **função de regulação ou controle social** para designá-la – termo que também utilizamos durante nosso estudo.

No início do desenvolvimento moral da criança está presente a moral da heteronomia, representada pelo respeito às regras e inspirada pelos sentimentos de amor, de medo e de sagrado. Tal relação é assimétrica no início, pois os pais têm poder sobre o filho, mandam nele, são os detentores exclusivos das normas da ação, mas torna-se progressivamente simétrica (Enriquez, 2005/2007). À medida que a criança vai se desenvolvendo, a moral da heteronomia deve ser substituída pela autonomia, onde o respeito unilateral passa a ser mútuo. No processo de construção da autonomia, a criança torna-se capaz de se situar de maneira consciente e competente na rede de

diversos pontos de vista e conflitos presentes nas relações sociais (La Taille, 2002; Póvoa & Sudbrack, 2006).

Neste sentido, assim como afirma Arendt (1954/2007) em suas argumentações filosóficas e políticas, também a psicologia entende que a verdadeira autoridade implica construção de autonomia e liberdade (sendo, até mesmo esta, limitada, já que pressupõe a dimensão do respeito ao outro); ressalta a função da Lei na garantia da estabilidade, segurança e proteção ao indivíduo e aponta a possibilidade do exercício do poder sem violência.

O que está acontecendo hoje com muitas crianças e adolescentes é que eles não têm passado por este processo de construção de autonomia. Isto porque as relações entre as crianças e os adultos permanecem na heteronomia ao longo do desenvolvimento da criança (passando a se constituírem como relações autoritárias) ou não correspondem nem à heteronomia, nem à autonomia: refletem uma **anomia**. Tanto na relação permissiva (de anomia) quanto na relação autoritária, não há estímulo às trocas, negociações e respeito à individualidade (La Taille, 2002).

Enquanto nas relações autoritárias, como descritas anteriormente, há referências que reforçam a moral da heteronomia através de seus castigos e recompensas, nas relações permissivas não há referência de autoridade, não há quem estabeleça os limites e as regras para o convívio social. São relações marcadas pelo “pode-se tudo” da criança e do adolescente. Segundo La Taille (2002), este tipo de relação ocorre de forma mais exacerbada nas novas gerações, devido à falta de limites dos próprios adultos, que têm em seus filhos e/ou alunos o reflexo de seus próprios comportamentos e valores. Além disso, também podemos pensar que a relação com base na anomia tem sido construída frente à crise de valores que enfrentamos hoje em nossa sociedade, ou seja, à indecisão dos adultos em relação ao que deve ser permitido ou proibido, ao que é certo ou errado; ao individualismo como ideologia dominante no mundo ocidental; e à despotencialização da família e da escola, fatores que repercutem no medo de ser autoritário.

Como vimos, para que a criança e o adolescente se desenvolvam de modo a viverem o auto-respeito e o respeito pelo outro, ou seja, para que vivam como seres com responsabilidade social (Maturana & Verden-Zöllner, 1993/2004), é preciso que as figuras e funções de proteção, cuidado e autoridade estejam presentes em sua vida. Neste sentido, apresentaremos a seguir a percepção dos adolescentes da existência ou

não dessas figuras em sua rede (família e escola) e a repercussão do exercício ou não destas funções no seu processo de construção identitária.

5.2 A Família

A família, com suas figuras de autoridade, representa o espaço indispensável para a garantia do desenvolvimento e da proteção integral dos seus membros. A família é a primeira instância de socialização responsável pelos aportes materiais e afetivos – valores éticos, humanitários, culturais e laços de solidariedade – necessários para o desenvolvimento e bem-estar dos filhos. É a matriz de identidade do indivíduo, concentrando todos os fatores materiais, sociais, psicológicos e culturais. É, portanto, a instituição das futuras relações sociais e do desempenho de papéis (Ferrari & Kaloustian, 2004; Marra, 2008; Moreno, 1953/1994).

O adolescente precisa certificar-se de seu pertencimento no contexto familiar, resgatando suas referências identitárias, recuperando sua história e testando a solidez de suas referências de autoridade. Isto para poder ampliar estas referências e conduzir seu processo de separação e individuação (Sudbrack, 2003c).

Acreditamos que em uma família não existem vítimas e vilões. Como apontam Penso, Costa e Sudbrack (2008), a família é constituída por seres humanos que possuem defeitos e qualidades, pontos fracos e pontos fortes, e tentam viver da melhor forma possível.

Portanto, não é nossa intenção neste estudo, ao tratarmos das questões familiares, apontar o **certo** e o **errado** das dinâmicas familiares, mas discutir as funções presentes no processo de filiação, em particular a função de autoridade e as conseqüências da fragilidade desta função no processo de construção identitária do adolescente.

5.2.1 Conceituando filiação como processo construído na relação

Conforme descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a família é um contexto privilegiado para o desenvolvimento humano adequado. Para iniciarmos a discussão sobre os processos educativos dos adolescentes e a representação de autoridade (construção de limites e regras) neste processo, é importante resgatarmos o conceito e o significado de “filiação” na vida do ser humano, já que este representa o vínculo com as primeiras figuras de autoridade, cuidado e proteção em nossa vida, mais precisamente, com o pai e a mãe.

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986) define filiação como sendo o *“1.Ato de perfilhar. 2.Vínculo que a geração cria entre os filhos e seus genitores; relação de parentesco entre os pais e seus filhos, considerada na pessoa dos últimos. 3.Designação dos pais de alguém. 4. Admissão em uma comunidade. 5.Conexão; dependência; encadeamento.”* (p.778).

A filiação (*“sou filho de tais pessoas”*), assim como o local de nascimento (*“sou de tal lugar”*) são duas coordenadas que permitem nos situarmos no mundo. Implicam cidadania, pertencimento e identidade. Iniciamos nossa história dentro de uma família, de uma comunidade, de uma nação. Esta é a faceta comunitária da necessidade humana fundamental de “não estar só”. Ao nascermos, não dispomos de repertório suficiente para sobrevivermos sem a participação de um “outro significativo”. É este vínculo e a ligação afetiva proporcionada por ele no início da vida, que garante a nossa sobrevivência. É por isso que a fragilidade ou rompimento dos vínculos de filiação, dos vínculos com os pais, produz sofrimento (Vicente, 2004).

Pensar a filiação como forma de inserção grupal permite-nos alargar seu conceito, dispensando maior atenção ao seu significado na construção identitária do adolescente. Retomemos a história deste conceito.

Os laços familiares começaram a ser reconhecidos socialmente há cerca de três séculos, como conseqüência de mudanças na forma de atuação de outras instituições, como o Estado e a Igreja. Naquele momento, começou-se a valorizar o **sentimento de família**: a educação e criação de crianças nascidas da união de um casal passaram a ser, cada vez mais, de responsabilidade da família. Houve a expansão da área delimitada para a vida particular – a comunidade teve a sua interferência nos assuntos domésticos reduzida e, assim, cada família passou a ter sua própria casa, sendo os pais responsáveis pela educação de seus filhos (Ariès, 1973/2006; Szymanski, 2001).

Ainda no início do século XX, a importância do vínculo biológico para estabelecer a filiação era praticamente nula. Os filhos ilegítimos, incestuosos ou

adulterinos, apesar de biológicos, não eram, nessa época, juridicamente considerados como tais. O fator determinante quanto à constituição da paternidade era a existência da instituição matrimonial, ou seja, excluía-se a relação de paternidade todas as vezes que fosse comprovada judicialmente a impossibilidade física de coabitação entre os cônjuges ou a separação dos mesmos (Souza, 2002).

Essa valorização da filiação jurídica sobre a filiação biológica estava relacionada aos valores da época. A família organizava-se em torno da figura do pai, ou seja, a constituição familiar dizia respeito apenas ao núcleo interessado, mais especificamente ao “chefe da casa”, que cuidava da preservação de sua honra perante a sociedade. Isto porque a revelação de que o marido (chefe da casa) tivesse assumido um filho que não fosse biologicamente seu poderia ferir sua honra, causando uma série de transtornos. Assim, para o direito à filiação, prevaleciam os valores relacionados ao casamento e ao patrimônio, valores estes responsáveis pela garantia da “suposta” paternidade, mesmo que não coincidissem com a verdade biológica (Souza, 2002).

Com a descoberta e regulamentação do exame de DNA¹⁰ na década de 80, grandes mudanças ocorreram na forma de se pensar e definir a filiação. Foi possível mostrar, através da análise genética, uma precisão e veracidade nunca antes encontrada no que se refere à questão da paternidade (Souza, 2002).

Esse foi um processo que trouxe para muitos as noções de liberdade, igualdade, verdade e justiça, em contraposição a toda discriminação e desigualdade anteriormente vivenciadas. Esta nova verdade fez com que se consolidasse judicialmente uma nova espécie de direito: o de uma identidade pessoal, o direito ao conhecimento das origens, o direito a uma identidade genética, o direito a uma historicidade pessoal (Souza, 2002). Neste processo identificamos o pai genitor, o pai de sangue, e definimos o “*nascimento natural*” da criança (Sudbrack, 1992a).

No entanto, a descoberta do exame de DNA e a determinação da filiação apenas por sua natureza biológica trouxeram (e trazem ainda hoje) inúmeros problemas sociais e jurídicos concernentes à estruturação e compreensão dos vínculos e papéis paternos e maternos. Além disso, não podemos deixar de mencionar que o grande avanço tecnológico na área de saúde trouxe outras possibilidades de organização familiar – o programa de reprodução humana assistida é um exemplo. Este programa faz uso de técnicas de reprodução que substituem a relação sexual na reprodução biológica, provocando mudanças nos moldes tradicionais de procriação. Além do casal, pode

¹⁰ De acordo com o decreto-lei 4737/42, as leis 883/49 e 7250/84 e a Constituição de 1988.

envolver um médico, um doador de material reprodutivo humano ou uma doadora de útero – conhecida como mãe de aluguel ou mãe substituta. Assim, atualmente a reprodução assistida pode ocorrer usando o ovo e espermatozoides do próprio casal ou gametas e embriões doados – estes podendo, ainda, ser criados em recipiente e posteriormente implantados no útero (fertilização *in vitro*) (Borlot & Trindade, 2004; Schaffer & Diamond, 1994). Essas novas possibilidades de organização familiar trazem questões relacionadas à destituição da paternidade e maternidade. Como afirma Souza (2002), a possibilidade de uma mulher ter um filho sem relações genitais com um homem e deste ser apenas um desconhecido doador de espermatozoides, aumenta ainda mais os problemas sociais, psicológicos e jurídicos relacionados aos papéis paternos e maternos desempenhados na sociedade.

Para a psicologia, um grupo familiar é bem diferente de um grupo biológico. O simples registro da criança ao nascer, mera paternidade e maternidade biológicas, não preenche o verdadeiro sentido das relações paternas e maternas (apesar de reconhecer estas relações formalmente), já que a correspondência genética, na ausência de afeto e carinho, não é suficiente para concretizar a **materialização do vínculo filial**. Ou seja, os vínculos sanguíneos não são suficientes para evidenciar uma relação entre pais e filhos. São vínculos reconhecidos pelo Direito, mas não pela vontade ou pelo desejo, como afirma Souza (2002). Segundo o Art. 22 do ECA (1990), “*aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e **educação** dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, **no interesse destes**, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.*” (p. 16, grifos nossos). Ao exercício destas funções correspondem os vínculos filiais.

Por isso, atualmente é possível compreender a importância do vínculo afetivo na concretização das relações de filiação: a **filiação afetiva**, ou melhor, a **filiação sócio-afetiva**.

Todo pai o é por adoção: todo pai verdadeiro é um pai que assume adotar seu filho, independente de ser ou não o pai biológico. Assim, não se pode nunca atribuir a função paterna à mera paternidade genética, nem mesmo quando esta é atestada pelos mais sofisticados exames de laboratório (Alberti, 2004, p.18).

Assim, pensarmos a filiação como processo sócio-afetivo modifica nosso olhar sobre as relações familiares. A família passa a se constituir no momento em que seus membros se reconhecem e reconhecem a existência do grupo de tal modo a lhes conferir uma identidade de pertencimento (Neuburger, 1999). Portanto, quando falamos em

família, não estamos nos referindo necessariamente à família nuclear ou à família cujos membros moram juntos, mas àquela composta por pessoas que interagem intensamente e assumem uma ligação duradoura entre si. Os pais são aqueles que se comprometem com seus filhos, responsabilizam-se por eles, exercendo as funções de autoridade, cuidado, sustento, atenção e proteção, independentemente de formalidades legais que regem o casamento, a separação etc. Além disso, cabe ressaltar que a função de autoridade não é atribuída apenas ao pai, assim como as de cuidado e proteção podem não ser exercidas especificamente pela mãe. O exercício dessas funções é extremamente importante para o desenvolvimento da criança e do adolescente, mas cada contexto familiar tem a sua especificidade e pode contar com pessoas diferentes que assumam tais funções.

Estamos nos referindo à família como organização, ou seja, como grupo social no qual as posições são reversíveis e não como unidade orgânica determinada biologicamente. Nesta concepção de família-grupo social, qualquer membro pode substituir ou equivaler a outro. A família se constitui enquanto lugar de relações construídas, convencionais e históricas, em que os papéis podem ser negociados. Visualizar o sistema familiar como organismo geneticamente garantido (com papéis biologicamente definidos: pai, mãe, filho) permanece único, imobiliza as relações sociais, impede sua reversibilidade, seu questionamento e o questionamento do poder (Barus-Michel, 2004).

O vínculo com a família (representando o suporte e os limites), ou seja, a dimensão afetiva na defesa da vida, é um aspecto tão fundamental na condição humana, que os direitos da criança e do adolescente o levam em consideração no que diz respeito a convivência, ou seja, “viver junto”. A criança e o adolescente, portanto, têm direito a viver, a desfrutar de uma rede afetiva, onde possam contar com a paciência, tolerância e compreensão dos adultos sempre que se encontrarem em dificuldades (Vicente, 2004). Assim também propõe o ECA (1990) em seu Art. 19: *“Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.”*

As crianças e adolescentes precisam ser protegidos, orientados, guiados. A filiação sócio-afetiva oportuniza o desenvolvimento e promove esta orientação na medida em que compreende a verdade: não do sangue, mas do coração, presente nas relações entre pais e filhos. Neste sentido, os filhos devem estar sob não só os cuidados,

o afeto e o carinho dos pais, como também sob sua responsabilidade. A filiação sócio-afetiva pressupõe que os pais prezem pela qualidade de vida de seus filhos e exerçam a função de regulação e controle social, **lembrando e reforçando cotidianamente as responsabilidades e os papéis dos filhos e estabelecendo, conseqüentemente, limites a eles**. Estas são características que demonstram a grande diferença entre ser unicamente genitor (responsável pela paternidade biológica) e ser pai ou educador (paternidade sócio-afetiva).

A família aparece como referência de transmissão da Lei. Portanto, para construir sua autonomia é essencial que o adolescente, no “processo” de filiação, reconheça a **função da autoridade**, de modo que esta seja experimentada e internalizada por ele ao longo do seu desenvolvimento. Em outras palavras, a Lei se estabelece a partir da filiação do sujeito a ela. A Lei se localiza no espaço de subjetivação do exercício do poder (Araújo, 2006).

De acordo com a disposição prevista no Art. 7º da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, *“a criança será registrada imediatamente após seu nascimento e terá direito, desde o momento em que nasce, a um nome, a uma nacionalidade e, na medida do possível, a conhecer seus pais e a ser cuidada por eles”* (grifos nossos)¹¹. Em seguida, o Art. 8º da Convenção aponta como responsabilidade e compromisso do Estado respeitar o direito da criança à sua identidade, nome e *“relações familiares”*. O Estado deve garantir o direito que a criança tem de ser educada pela sua família e, ao mesmo tempo, deve proteger e assistir esta família no adequado exercício de suas funções.

Ter um nome e ser chamado por ele representa uma vivência em comunidade – além do direito de possuir uma identidade e singularidade, a possibilidade de participar, de manifestar seus pensamentos, suas opiniões, seus sentimentos e ser reconhecida em sua subjetividade (Guareschi, 2002).

Sudbrack (1992a) propõe algumas articulações possíveis nesse processo de filiação além do *“nascimento natural”* – uma segunda articulação designada pelos aspectos socioeconômicos e sócio-culturais, que caracteriza o pai provedor, o pai educador e o pai responsável, definindo, assim, o *“nascimento social”* da criança. Além disso, segundo a autora, ter um nome – *“o nome do pai”* – representa um *“nascimento legítimo”* e um *“nascimento psicológico”*, respectivamente uma

¹¹ Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989, Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas. Disponível em <http://www.unicef.org>.

articulação patronímica, que designa o pai legal, e uma articulação da **paternidade simbólica** (o interdito), com a introdução do nome do pai.

Há muito a psicologia vem se preocupando com a compreensão mais profunda desse processo de internalização do interdito (do limite), sendo a psicanálise uma das vertentes que se debruça sobre esta questão. Enriquez (2005/2007) retoma a experiência primitiva do poder na relação **pai-filho**, apontando que a figura do pai é quem define quais são os objetos bons e ruins, o que lhe é permitido e proibido, **quem recompensa e quem pune**, ou seja, demonstra que o pai é quem traça os limites. O filho internaliza os interditos ao longo do seu desenvolvimento, expressos através do complexo de Édipo, passando a ver o pai como ao mesmo tempo “recusa” e “referência”, ou seja, como figura de autoridade.

No entanto, se o filho absorve o interdito não por identificação, mas por imposição, pelo autoritarismo, ou seja, quando o pai representa apenas recusa, o filho será simbolicamente castrado. Assim, apenas através do assassinato do pai é que existe a esperança do filho de sua própria vida. É através da morte do pai que esse filho acredita poder renascer, como exposto por Freud (1913/1987) em *“Totem e Tabu”*. No entanto, o assassinato do pai impede o filho de considerá-lo como homem, como alguém situado numa relação, e é por isso que, após assassiná-lo, o filho é levado a divinizá-lo. A culpabilidade que se segue ao assassinato do pai e a introjeção de sua imagem, ao mesmo tempo admirada e temida, recriam o interdito e suscitam novamente as figuras de autoridade, de moral, de direito. *“Totem e Tabu”* apresenta preliminarmente a hipótese da horda primitiva representada como um mito (Barus-Michel, 2004; Enriquez, 2005/2007).

Outra hipótese aparece em *“Psicologia de grupo e análise do ego”* (Freud, citado por Barus-Michel, 2004). Nesta perspectiva, o modelo edipiano é mais legítimo, reconduzindo toda relação à figura do pai, assim, fazendo dele o chefe, o mestre, o indispensável pivô do social.

Neste sentido, a verdadeira significação do Complexo de Édipo é que o assassinato do pai não resolve nada. Se o filho permanece no nível da satisfação da fantasia, este o impede de entrar no mundo real. Mas se, por outro lado, nega ao pai a condição de castrador e o aceita na condição de outro, ou seja, **consente sua presença**, o filho entra no mundo real. O assassinato, portanto, é somente simbólico. O que ocorre, na verdade, nesta relação pai-filho é a apropriação do pai pelo filho (Enriquez, 2005/2007).

Araújo (2001) também discute a questão da internalização da Lei ao propor que a figura de autoridade, encontrada no modelo familiar, refere-se a uma função e lugar simbólicos. Parte do pressuposto de que todo grupo se constitui não somente a partir de uma identificação interna (horizontal) entre seus membros, mas de uma identificação externa (vertical), fora dele: **o líder, o chefe, o pai ou a figura paterna** (Araújo, 2001). Na verdade, este “*estar fora*” do grupo (figura paterna simbólica) significa ser o diferente, o desigual, aquele que exerce uma função essencial na formação coletiva.

É importante esclarecermos que aqui estamos falando de uma “desigualdade consentida”. O desigual não é um tirano, mas um representante, delegado pela coletividade. Por isso, dizer que a figura paterna é uma figura de autoridade não supõe que seja de autoritarismo, onde o lugar de pai é ocupado violentamente. Ao contrário, essa referência externa exerce uma função ordenadora, reguladora dos afetos e das condutas coletivas (Araújo, 2001). Logo, é este o princípio de autoridade que garante o funcionamento das instituições (como a família) ou de quaisquer formações coletivas. O grupo resulta da aceitação comum de códigos culturais, normas e leis capazes de assegurar minimamente o vínculo ou laço social.

5.2.2 A autoridade parental comprometida

“É como se fosse um ninho, você tá naquele mundo acontecendo tanta coisa ruim, você tá sentindo tanto frio, tanta falta de apoio, tanta insegurança, você não tem algo ali pra tá te informando e a primeira pessoa que você vai é na sua mãe e no seu pai. Você vai lá, você vai ter um conforto, um carinho, vai ter aquela segurança de pai mesmo. Porque pai você sabe como é que é né? Pro pai, filho é a melhor coisa que tem, ninguém mexe com o filho não... pai tem que ser assim... Se eu não tenho isso no meu pai, em quem eu vou ter?” (Clara).

“Eu me sinto segura com eles dois porque muita gente... a gente pode até se sentir seguro, mas quando chega a hora da dor, (o amigo) não ajuda a gente em nada, mas eles (os pais) tem que tá comigo todas as horas.” (Júlia).

A família contemporânea tem encontrado dificuldades para cumprir suas funções psicossociais devido às rápidas e intensas mudanças sociais que vivemos. O trabalho fora de casa de ambos os pais, o alto índice de divórcios e recasamentos, os valores culturais pouco claros, a perda do sentido de tradição, a mudança dos papéis dentro da família são alguns dos fatores que interferem nos padrões de funcionamento da família e

requerem uma capacidade de adaptação e reestruturação imediata deste sistema para continuar cumprindo as novas exigências e solicitações que se apresentam (Ribeiro & Borges, 2004).

As atuais crises matrimoniais e as dificuldades de compatibilizar casamento, trabalho e vida pessoal têm levado à postergação do vínculo conjugal e ao crescente número de relacionamentos sem vínculos legais, o que enfraquece a autoridade patriarcal, tanto institucional como psicologicamente. Além disso, cada vez mais, vemos a importância do salário feminino para a manutenção do orçamento familiar: a mulher deixando de ter um papel de subserviência (Oliveira, 2004).

Ao lado de todo o movimento de reorganização familiar, temos a “*mercadificação*” (Oliveira, 2004, p.106) quase total da vida social. O mercado dissolve os laços de sociabilidade e reciprocidade. Produz agentes cada vez mais individualizados, privatizados, contrários a compromissos e fidelidades de longa duração, ou seja, dissolve as relações sociais antigas e cristalizadas (Oliveira, 2004; Bauman, 1997/1998). “*O divórcio entre sexo e família tem favorecido a disjunção entre sexo e dever, ao mesmo tempo em que promove a conjunção entre sexo e poder.*” (Oliveira, 2004, p. 107). Toda esta liberalização via consumo suscita desejos e ajuda a dismantelar as bases do regime de gênero vigente (dominação do homem sobre a mulher), incluindo aí a instituição familiar nos moldes modernos e o ideal de masculinidade que esta assume.

A emergência do imediatismo e descartabilidade promovidas pela mercadificação, assim como as novas formas de organização conjugal e familiar, ao mesmo tempo em que facilitam o rápido definhamento das relações humanas e o crescimento de interações baseadas na impessoalidade, também promovem o declínio do desejo de estabelecer relações mais íntimas e emotivas (Oliveira, 2004), podendo fragilizar o processo de filiação.

No caso das famílias em contexto de vulnerabilidade social, todas as prerrogativas acima citadas somam-se aos problemas sociais que enfrentam (pobreza, atentados frequentes aos direitos humanos, exploração, abuso, barreiras econômicas e culturais), os quais afetam diretamente a sua dinâmica e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral de seus membros. Vemos famílias desassistidas ou inatingidas pelas políticas oficiais – estas, quando existem, são inadequadas, pois não oferecem o suporte básico para que a família possa cumprir, de forma integral, suas funções de principal agente de socialização, mantenedora das condições gerais de sobrevivência

(alimentação, educação, respeito aos direitos humanos básicos) e do processo de filiação, oferecendo vínculo estável aos seus membros (principalmente às crianças e adolescentes) (Ferrari & Kaloustian, 2004). O Estado reduz suas intervenções na área social, deixando a família sozinha e sobrecarregada, incapaz de exercer sua função, tendo em vista sua situação de vulnerabilidade socioeconômica.

À família, novos membros se agregam; da família, saem alguns para constituírem outras famílias e enfrentar o mercado de trabalho. Nas famílias mais pobres, estas trajetórias e movimentos ocorrem, muitas vezes, de forma traumática, ditados pelas condições econômicas e pela luta pela sobrevivência individual e familiar (Ferrari & Kaloustian, 2004, p.13).

Em contextos de vulnerabilidade social, as dificuldades que as famílias enfrentam cotidianamente em relação à pobreza, às drogas, à violência, às precárias condições de vida e à saúde deficiente, levam à sua desqualificação enquanto sistema que exerce a função de guia cognitivo, apoio emocional e controle social. Os pais passam a ser vistos como pais que não amam, que são incapazes de estabelecer vínculos afetivos com seus filhos.

“Quando uma mãe pobre, em pleno puerpério, entrega seu bebê para salvá-lo da fome, o discurso do senso comum diz que ela ‘deu’ sua criança. Nunca se ouve dizer que ela ‘perdeu’ o filho.” (Vicente, 2004, p.53). Este é apenas um exemplo da desqualificação que sofrem famílias em contexto de vulnerabilidade social, que vivem situações tão adversas.

Dessa forma, percebemos que a maneira como a sociedade vem se organizando destituiu a família de seu papel de provedora das necessidades de seus membros e atribuiu a ela características como a ignorância, a pobreza, o desleixo, o abandono, o vício, além de criadora de criminosos e delinqüentes (Penso, Ramos & Gusmão, 2004).

No entanto, a estas famílias não são asseguradas condições humanas razoáveis de sobrevivência, o que mostra que elas não podem assumir a inteira responsabilidade pela segurança e bem-estar de suas crianças, resguardando-as de situações de risco e violência. Reportando-nos à relação pai-filho neste contexto, interrogamos: *“Se estes pais vivem violentados por uma situação socioeconômica precária e instável, como exigir deles condições de cuidar bem de seus filhos?” (Penso, Ramos & Gusmão, 2004, p.79).*

Além disso, é importante enfatizarmos que a privação de direitos, condição das famílias em contexto de vulnerabilidade social, ameaça a todos nós, na medida em que produz **desumanização generalizada**, como afirma Vicente (2004). Isto porque aqueles que não são atingidos por esta dimensão privativa, contribuem para a manutenção desta situação através da ausência de solidariedade e dessensibilização para com os problemas sociais. A **solidariedade social**, segundo o autor, é uma dimensão mais ampla da noção de vínculo e condição essencial para o processo de filiação sócio-afetivo.

“Como eu te disse, né? Quase não vejo minha mãe. Quando chego, ela já tá dormindo. Quando acordo, ela já saiu pra trabalhar. Ela trabalha o dia todo, coitada! Nunca teve tempo pra gente não” (Leo).

5.2.3 A falta de limites nas relações familiares: um apelo à autoridade dos pais

Durante as conversas com os adolescentes da pesquisa era, nas entrelinhas de suas falas, bastante claro o apelo feito aos pais por sua presença e autoridade. É interessante notar, no momento em que falam da sua relação com as figuras que representam funções de segurança e proteção referem-se à **mãe** e verificamos o desejo e apelo à sua presença.

“Eu acho assim, que eles têm que sentar e conversar comigo... Se eles sentassem e conversassem assim comigo, eu acho que eu ia começar a pensar de outra forma...” (João).

“Porque ela que controla minha vida, as coisas que ela manda eu fazer eu faço, né? Se ela soubesse que eu pichava e me mandasse parar, acho que eu parava” (Leo).

“Se reúne todo mundo e começa a conversar, no meio da conversa é claro que acha uma solução. Por que não é assim?” (Júlia).

O modelo familiar caracterizado pelo pai como provedor e mantenedor, a mãe como cuidadora dos filhos e da harmonia da casa e no qual os filhos são obedientes aos pais já não corresponde mais à realidade. Estamos vivendo em uma época de desaparecimento progressivo e inevitável da figura do pai e evidente importância da mãe no estabelecimento e reforço das redes de relação e da transmissão de valores

morais e no controle do orçamento doméstico ou gerência financeira da casa. São as denominadas famílias matrifocais: na ausência da figura masculina, as mães assumem a casa (Guimarães, 1998; Póvoa & Sudbrack, 2006; Szymanski, 2001; Zaluar, 1985/2000).

Na década de 70, começamos a ver a passagem da família patriarcal para a família nuclear, composta por um casal (ou somente pela mãe) e um ou dois filhos, os quais se encontravam longe do grupo familiar de origem, isolados e solitários dentro da multidão das grandes cidades e desenraizados de suas culturas. Isto ocorreu, principalmente, devido ao rápido e desordenado crescimento dos centros urbanos e ao ingresso da mulher (a partir dos anos 60, especialmente) no mercado de trabalho. Na década de 80, já encontramos novas configurações familiares com a lei do divórcio (famílias reconstituídas, com filhos de casamentos anteriores e do atual) (Outeiral, 2003).

Enquanto no passado a função da família era oferecer treinamento prático aos filhos na forma de trabalho, constituindo-se como unidade econômica, hoje sua função é proporcionar aos filhos e, principalmente aos adolescentes, capacidades psicológicas para ajudá-los a diferenciar-se e sobreviver num mundo que muda cada vez mais rapidamente (Preto, 1989/1995). No entanto, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, o tempo com os filhos tornou-se menor que nas gerações anteriores. Creches, berçários e escolas infantis são cada vez mais procurados para compensar a ausência materna. Isto porque a função de autoridade do pai já é cada vez mais inexistente nos grandes centros urbanos. Na atualidade, há a inconstância e instabilidade da presença masculina na vivência familiar. O pai entra e sai da família, forma outras famílias, e o núcleo familiar continua, em muitos casos, sob a responsabilidade da mulher (Labuto, 2007).

Assis (1999), pesquisando sobre a história de vida de adolescentes infratores e de seus irmãos não-infratores em contexto de pobreza e exclusão social, identificou que as mães que criam seus filhos sozinhas são forçadas a buscar trabalho fora de casa para o sustento da família. Logo, têm menos tempo para se dedicar aos filhos, os quais acabam ficando sozinhos, sem a presença de figuras de autoridade na maior parte do dia. Muitos ficam responsáveis por cuidar da casa e de si mesmos. Além disso, os poucos recursos financeiros dos quais estas famílias dispõem influenciam no clima emocional familiar, propiciando insegurança, frustração, instabilidade e conseqüente

aumento da possibilidade de fracasso no desempenho dos papéis esperados dentro do sistema familiar.

Foi muito freqüente os adolescentes do presente estudo citarem suas mães ou outras figuras femininas como responsáveis por sua criação. Relataram a convivência com a família extensa na mesma casa: mãe, filhos, tios, avós e primos; com a mãe na função de educadora e cuidadora dos filhos. Além da responsabilidade pelas atividades caseiras, muitas delas trabalham fora, fato que repercute na qualidade da atenção e do cuidado dispensados aos filhos, segundo os adolescentes. Dizem estarem quase sempre sob a responsabilidade dos tios e avós.

“Saber que eu tenho uma família enorme e não poder contar com ela. Mora a família da minha avó, que é ela, meu primo e minha prima... aí mora a da minha mãe, que é minha mãe, meu padrasto e mais três irmãos que é um gêmeos comigo e mais outros dois gêmeos, né? Um menino e uma menina... um casal...”
(João).

Neste sentido, é interessante observarmos que as famílias têm suas especificidades culturais e sua construção de limites é subjetiva e única. Por exemplo, o que para alguns é ordem, para outros é autoritarismo. O que alguns consideram como cuidado, outros podem considerar como sufoco. O que para alguns é silêncio, para outros é indiferença, como mostra Szymanski (2001). Assim, entendemos que os adolescentes buscam limites, mas a forma como os percebem, como os interpretam e solicitam é particular a cada um. Além disso, a interpretação que os adolescentes fazem das mensagens implícitas nos discursos e/ou comportamento dos pais pode ou não corresponder àquilo que eles querem transmitir. De qualquer forma, esta interpretação é que os orientam em suas reflexões e ações em relação aos pais.

No entanto, diferentes tipos de cuidado são efetivos, desde que estáveis. É comum a queixa dos adolescentes, em especial daqueles que moram com a família extensa, com relação a quem obedecer. A constante ausência da mãe no dia-a-dia do filho, por ter que dividir seu tempo com os demais filhos, por precisar trabalhar e por não poder contar com os suportes comunitários que a auxiliem na tarefa de educar seus filhos, força esta mulher a delegar autoridade a outros membros da família.

Por isso, enfatizamos que problemas de autoridade na família não se devem apenas à rigidez na construção dos vínculos. O controle pode ser mais irregular que inflexível, como é o caso de adolescentes que ora recebem limites da avó, ora da mãe,

ora da tia, dependendo de quem estiver mais perto. As mensagens confusas e contraditórias podem confundir os adolescentes e interferir na percepção do comportamento mais adequado. Acrescenta-se a isso o fato de, muitas vezes, devido a estas constantes contradições, a estrutura de autoridade na família desaparecer. As decisões começam a vir de fora e as crianças e adolescentes aprendem que os adultos da família não têm poder (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1998/1999).

A confusão entre os níveis afetivos e educativos pode gerar grandes problemas. O que observamos é que há um grande desgaste nas relações familiares no que se refere a quem deve assumir a função de autoridade (da Lei), quando deve ser exercida e como exercê-la. Neste sentido, é muito importante compreendermos a história transgeracional da interiorização da Lei (Bucher, 1992), pois muitas famílias sentem-se perdidas no exercício de suas funções por não as terem internalizado no relacionamento com suas famílias de origem. Como os pais podem compreender a filiação afetiva e a importância da função de autoridade neste processo se não reconheceram essa função quando ainda filhos? Em outras palavras, como questiona Sluzki (1997), até que ponto a história de uma família é idiossincrática para essa rede social ou é parte de uma meta-história que faz parte da identidade transgeracional, social e cultural dessa rede?

Muitas regras que governam os sistemas de relações familiares ocorrem de maneira implícita, ou seja, sem que os membros sejam conscientes delas. Há um código tácito do sistema que se apóia numa vinculação genética e histórica (Marra, 2008).

A família é um subsistema emocional reagindo a relacionamentos passados e presentes e antecipando futuros, dentro de um sistema emocional familiar maior que compreende ao menos três gerações (pais e avós; relacionamento do casal; pais e adolescente). Existem padrões de relacionamento e funcionamento (atitudes, tabus, expectativas, rótulos, questões opressivas familiares) que são transmitidos para as gerações seguintes. Devemos, portanto, reconhecer a ligação que temos com aqueles que vieram antes de nós e com aqueles que vieram depois para compreendermos esta dimensão transgeracional, tão inerente ao processo de filiação sócio-afetiva (Carter & McGoldrick, 1989/1995; Penso, Costa & Ribeiro, 2008).

Na perspectiva transgeracional, o desempenho atual das funções materna e paterna remetem os pais a uma atualização de seus papéis de filhos, ou seja, de suas relações com seus pais (Penso, Sudbrack, Ferreira & Jacobina, 2004). Analisar o eixo transgeracional implica identificar os esquemas repetidos por muitas gerações, como os mitos familiares, por exemplo. Quando o adolescente entra em conflito com os pais, os

esforços que estes últimos utilizam para diminuir a tensão freqüentemente repetem antigos padrões de relacionamento da família de origem dos pais (Preto, 1989/1995).

Sendo assim, se lidamos com pais que tiveram um processo de filiação fragilizado em sua história pessoal, estes podem se tornar impedidos de reconhecer seus próprios filhos e lhes conferir sua nomeação, perpetuando nas gerações subseqüentes, as carências afetivas, o abandono e a falta de referencial paterno, essencial na construção identitária do adolescente (Penso, Sudbrack, Ferreira & Jacobina, 2004).

“Como diz o Renato Russo: ‘você não entende seus pais’. Eles tentam te ajudar de todas as formas, mas o modo deles te ajudarem é que é errado.” (Cláudia).

Além disso, para compreendermos a história transgeracional de famílias em situação de vulnerabilidade social, é importante atentarmos para o fato de estarem estas famílias expostas a cortes entre as gerações devido às constantes migrações de seus membros em busca de melhores condições de vida, aspecto que dificulta ainda mais a manutenção e a transmissão da memória familiar através das gerações (Penso, Costa & Ribeiro, 2008).

As dificuldades que se apresentam para o exercício da autoridade familiar com adolescentes também estão bastante ligadas aos padrões de autoridade construídos por cada família. Temos observado que padrões de autoridade familiar claros e flexíveis tendem a funcionar bem (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1998/1999). *“A flexibilidade é a chave do sucesso para as famílias. Por exemplo, aumentar a flexibilidade das fronteiras familiares e modular a autoridade paterna permite maior independência e desenvolvimento para os adolescentes.”* (Preto, 1989/1995, p.225).

“Porque pai que é pai tem que impor limite e regra, eu acho que tem que ter o lado da repressão também muitas vezes. Porque pai que permite, que é muito permissivo, acho que não dá certo, tem que ser as duas coisas, repressão e permissão entendeu?! Porque se você reprime demais seu filho, ele com certeza vai querer fazer tudo de errado, porque é desse jeito, adolescente é assim, quanto mais o pai chega ‘você não pode’, mais ele vai ter curiosidade pra chegar e fazer, então tem que ter os dois lados.” (Clara).

O conceito de fronteiras é importante nas relações familiares. As fronteiras são invisíveis, mas sabemos que elas existem (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1998/1999). No entanto, percebemos que a flexibilidade não tem sido efetivada nas relações familiares dos adolescentes. Ao contrário, os desentendimentos constantes e a

falta de diálogo para resolução de questões da família revelam a impotência do sistema familiar em estipular fronteiras e exercitar a autoridade e alteridade em suas relações.

“Cobrar... Lá em casa não tem uma estrutura entende? Tipo, ninguém respeita ninguém, os menores não respeitam os mais velhos, os pequenininhos xingando um ao outro, entende? Tipo não impõe autoridade um nos outros.” (João).

“É só oi, oi, tchau, tchau... Minha mãe, tudo ela quer é me bater, ué!” (Nando).

Repressão e autoritarismo. Nas falas acima parece mais uma busca pelo controle, pela autoridade, do que a execução destas funções propriamente ditas. Onde está a autoridade dos pais? E onde está a compreensão dos filhos?

Verificamos o costume de “bater” nos filhos como norma disciplinar vigente nas famílias estudadas. Guimarães (1998), em estudos mais antigos (décadas de 80 e 90), apontou o costume ‘do bater’ em meios populares, onde a disciplina tendia e ainda tende a ser severa, punitiva e, em determinadas famílias, com requintes de violência.

A autoridade parental ocorre quando há uma habilidade por parte dos pais de colocarem limites e valores para seus filhos e de prevenirem os atos que possam levá-los à subversão. Neste sentido, a inexistência de regras e exigências parece ser tão danosa quanto sua rigidez (autoritarismo). A violência dos pais é consequência da sua falta de autoridade. À medida que os pais reasseveram sua presença, os filhos sentem uma **perda de poder**, o que provoca **sentimentos de humilhação** (Omer, 2002).

As pessoas que se sentem humilhadas, quando se vêem por cima, podem tornar-se os novos opressores, os que humilham. Famílias com relacionamentos rígidos anulam a possibilidade de evolução do sistema. Podemos encontrar em famílias cujas relações são marcadas pelo autoritarismo, a predominância de uma comunicação denominada duplo vínculo (Omer, 2002). Trata-se de uma situação que se estabelece quando uma pessoa se vê diante de mensagens de aceitação e rejeição, que apesar de contraditórias, ocorrem simultaneamente.

Por outro lado, também percebemos que, na relação pais e filhos, os filhos exigem tanta firmeza por parte dos pais que estes sentem dificuldades em expressar seu amor. Do mesmo modo, os filhos precisam tanto do amor dos pais, que a sua firmeza se dilui (Omer, 2002).

Neste sentido, vários autores têm estudado a implicação das diferentes funções exercidas pelos pais sobre a construção identitária de seus filhos. A preocupação com a

figura do pai, especificamente, e com a representação que esta assume na vida dos adolescentes é constantemente relatada em seus estudos.

Segundo Sudbrack (1992a), as possibilidades de desempenho das diferentes dimensões da função de autoridade estão vinculadas à história pessoal dos pais, à história do casal, da família e da criança/adolescente. A autora distingue quatro articulações possíveis no desempenho do papel do pai, como descritas anteriormente, as quais definem o nascimento natural, o social, o legítimo e o psicológico. A partir dos relatos dos adolescentes, percebemos que poucos são os pais que desempenham de forma efetiva a paternidade nas quatro articulações propostas pela autora.

Para Neuburger (1999), a figura do pai apresenta duas faces: o representante de uma norma social na família, ao mesmo tempo em que é defensor e protetor das intromissões sociais sobre ela. O pai está, portanto, entre duas lógicas: a do **pertencimento** ao âmbito familiar e a da **inclusão** no âmbito social; e é sua função (ainda que difícil de exercer) administrar a relação entre a inclusão e o pertencimento.

No presente estudo, observamos nas falas de alguns adolescentes certo ressentimento pela **falta do pai**.

“Porque ele (o pai) é separado da minha mãe, né? Minha mãe contava as histórias dele, que ele batia nela, eu não gosto muito dele não.” (Leo).

“Minha mãe, a partir que a gente veio pra cá, minha mãe passou a fazer mais parte da minha vida do que o meu pai. Minha mãe passou a tomar conta de mim assim, na verdade, tomar os dois papéis na minha vida.” (Marina).

“Quando eu mais precisei, eu não tive um pai pra me dar sustento. Eu tive mais a minha mãe. Então, meu pai... assim, nas horas que a gente mais precisa, a gente nunca encontra, né?” (Marina).

No entanto, a presença do pai em casa não é garantia de existência da função de autoridade. Por isso, quando nos referimos à falta do pai, não estamos nos referindo somente ao pai biológico (apesar dos adolescentes se referirem a ele também em seus relatos), mas à ausência da figura responsável pela constuição de normas e limites junto com os adolescentes - aquela que defende e protege a família, como propõe Neuburger (1999). Esta figura, responsável pelo nascimento legítimo, psicológico e social do filho, muitas vezes não aparece nos discursos dos adolescentes.

O pai aparece ora como *“pai desconhecido”* (relacionado ao segredo das origens, ao desconhecimento da filiação natural, genética), ora como *“pai excluído”*

(relacionado à desqualificação do pai genitor e à confusão de papéis no subsistema conjugal); ou como “*pai perdido*” (relacionado às questões de abandono, separação e luto familiar) (Sudbrack, 1992b).

A ausência da autoridade do pai provoca estresse familiar, cria rompimento no seu ciclo de vida, produzindo sintomas, disfunção e dificuldades de internalização das Leis.

Sabemos que tanto a ação educativa quanto a relação afetiva, na medida em que são coerentes com as questões dos limites, do estabelecimento de regras, ajudam no processo de internalização da Lei, na identificação e respeito à autoridade. “*As ações educativas e afetivas são parâmetros não só de aceitação da autoridade da lei, mas também para a questão do equilíbrio da identidade do indivíduo que vai se formar dentro desse contexto.*” (Bucher, 1992, p. 478).

Neste estudo, no entanto, percebemos a existência de problemas interpessoais, de comunicação entre os adolescentes e seus pais. A noção de pai de família parece esvair-se, parece “escorrer pelas mãos”, como algo sem consistência, sem solidez. Os filhos entendem a inexistência de regras como abdicação parental: sentem-se abandonados.

“Não, eu nem falo muito com ela (com a mãe), que eu não gosto de ficar em casa, eu chego, aí só deixo os materiais, e saio, aí chego dez horas, ela já tá dormindo, que ela trabalha, né? Aí eu só dou um beijinho nela e vou dormir. Aí eu acordo, ela já foi pro trabalho...” (Leo).

Apesar do relato acima não se referir a uma fuga de casa para viver em outro lugar, fica claro a partir de várias afirmações dos adolescentes, que estes mantêm um afastamento do convívio com a família. Compreendemos que este distanciamento da família, assim como Fukuda, Ribeiro e Ferro (2004) propõem, pode representar tanto uma conduta típica da fase adolescente em busca de independência e de um espaço próprio, como também a fragilidade dos vínculos familiares. Neste último caso, identificado como mais evidente entre os adolescentes da pesquisa, eles expressam sentimentos e conflitos que denunciam a dificuldade da família em cumprir suas funções psicossociais de apoio, proteção e regulação social. A atitude dos pais varia entre a rígida imposição de regras a uma extrema indulgência – ou ele é autoritário e qualificado como violento, ou é terno e denominado pai permissivo ou pai ausente. Assim, o adolescente passa a procurar fora de casa o que lhe falta dentro dela.

5.2.4 A busca do reconhecimento familiar pelo desvio

Descrevemos até o momento a importância da presença dos pais para que os filhos consigam realizar o processo de separação. É justamente a presença dos pais que torna possível ao adolescente escolher tê-los presentes ou não, é somente através do **pertencimento** que podem exercitar a **separação**.

As dificuldades inerentes ao processo de busca pela autonomia dos adolescentes são maiores quando a função de autoridade não está sendo exercida de forma plena e não existem adultos que possam proporcionar esta assistência. Neste sentido, **a transgressão** surge como **um pedido de ajuda** do adolescente diante da autoridade líquida vivenciada por ele em suas relações. A transgressão remete o adolescente à busca da Lei, num movimento denominado “*da falta do pai à busca de lei*” (Sudbrack, 1987, 2001b).

Por outro lado, e de modo paradoxal, quanto mais o adolescente transgredir clamando pelo pai, mais este pai afasta-se do filho. O pai sente-se esmagado pelas transgressões típicas da adolescência e provavelmente responde a elas tentando controlar arbitrariamente seu filho (como descrito anteriormente) ou **desistindo completamente do controle** e da responsabilidade por ele, deixando que o sistema social mais amplo (outras figuras de autoridade como professores, policiais, justiça) assumam o controle (Preto, 1989/1995).

“Minha mãe tá me mandando sair de casa... Eu acho assim, que ela não devia fazer isso na hora que eu mais preciso dela, entende? Mas sabe, né, quem vai entender coração de mãe...” (João).

A construção da autonomia pelo adolescente implica a separação, o que não quer dizer **ruptura**. Porém, de forma extrema, essa ruptura pode ocorrer. Alguns adolescentes são até mesmo expulsos de casa, o que pode levar a um rompimento familiar permanente, com ramificações significativas e traumáticas. Segundo Alberti (2004), essas são situações em que os pais se separam dos filhos antes destes poderem se separar deles. O adolescente se sente abandonado e a única solução que encontra é

lutar desesperadamente pela atenção dos pais. A vulnerabilidade à exposição a situações de risco é alta, pois neste caso, o adolescente busca referências de autoridade em outros grupos já que ele não consegue viver sem um referencial ordenador da vida em sociedade (Araújo, 2001).

Em outras circunstâncias, a transgressão e o desvio surgem pelo próprio desconhecimento da Lei. Em determinados contextos, a autoridade não é líquida, mas inexistente. Não é uma questão de o pai desistir da autoridade ou exercê-la rigidamente, mas uma questão de jamais tê-la exercido por não participar do processo de filiação. O adolescente cresce num contexto familiar em que não há a presença do pai, ou de responsáveis pelo exercício da autoridade.

Todas essas vivências aproximam os filhos do desvio. Os sintomas (envolvimento com drogas e o tráfico) aparecem como formas de se comunicarem com o sistema: o adolescente *“faz fora porque não pode expressar dentro”* (Ausloos, 1979). Isso caracteriza o desvio, cujo objetivo principal é o resgate da autoridade, fragilizada nessas famílias.

“Eles não sentem aquele carinho com o pai, aquele aconchego, eles fazem isso (envolvem-se com drogas) pra pirraçar mesmo.” (Joana).

“Porque lá em casa o que acontece é que o povo não sabe conversar, eles já chegam, assim, falando que eu sou drogado, falam um monte de coisa... Isso que interrompe bastante d’eu me afastar das drogas, do tráfico, entende? Por motivo de não saber conversar... Só quer brigar. Ai por isso que eu fico nessa vida (do tráfico e uso de drogas), entende?” (João).

“Eu me abrigo nas relações do tráfico para fugir dos meus conflitos relacionais.” (Regina).

Assim, as famílias às vezes se fragmentam porque não conseguem encontrar saídas para os conflitos, mesmo importando-se uns com os outros. Os vínculos familiares são acompanhados de sentimentos ambivalentes (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1998/1999).

Os filhos querem pais diferentes, pais que acompanhem as mudanças culturais, sociais na sua educação, por isso recusam um modelo ora permissivo, faltoso, ora impositivo, repressivo. Recusam uma **autoridade líquida**. Ao mesmo tempo em que o adolescente quer ser livre, ele também quer ser protegido e para isso ele busca a autoridade. Isso porque o interdito, representado pela autoridade parental, tem a função de preservar a ordem instituída. Se cessam os interditos, se o detentor do poder morre,

ou seja, se as figuras de autoridade perdem sua força, os adolescentes passam a não sentir mais a censura interna de seus próprios desejos (Enriquez, 2001a).

As formas encontradas pelo adolescente na busca pela autoridade perdida passam a ser permeadas por sentimentos negativos de raiva, angústia e mal estar. Ao se referir ao **abandono da família**, ele revela sentimentos contraditórios, que são compreendidos desde a vontade de romper com a família **até o desejo de ser por ela reconhecido**.

“E a questão também de chamar a atenção? Às vezes não é pra chamar a atenção. Às vezes, você gosta tanto do pai e da mãe que às vezes, mesmo inconscientemente, você pensa assim ‘vou fazer alguma coisa pra ver se ele me nota’. Chamar ele, pra ver se ele cuida de você, entendeu? Chamar a atenção pra ele cuidar de você. Eu vou me enfiar nas drogas porque ele vai olhar assim ‘pô meu filho ta nas drogas, eu vou cuidar dele’, entendeu?” (Tiago).

Neste sentido, o adolescente caminha da margem ao desvio, ou seja, de experiências de transgressão que lhe permitem redefinir novas fronteiras com sua família, negociando novas relações com as normas e poderes, a experiências que podem significar um processo de recusa de participação social, envolvendo-se em relações destrutivas do outro ou de si mesmos, como se a vida lhe devesse satisfação e o autorizasse a ser sujeito de exceção: fora da norma, fora da Lei (Selosse, 1997; Sudbrack, 2003a).

O envolvimento em situações de risco é compreendido como um sintoma que tem papel importante na regulação familiar. Além de manter um *“pseudo equilíbrio familiar”* (Penso, Sudbrack, Ferreira e Jacobina, 2004, p. 104), o sintoma também denuncia uma situação insustentável que precisa ser mudada. Chama à função de regulação social novamente, exercendo, por um lado, uma função positiva de busca do redimensionamento das relações da família.

Os adolescentes da pesquisa que estão envolvidos em situação de risco (usuários de drogas, inseridos no tráfico, ou membros de gangues e grupos de pichação) expõem em seus relatos relações familiares entremeadas por histórias de conflitos e abandono, ausência temporária ou permanente do pai (principalmente) ou da mãe, contrastes de valores, divergência de idéias, falta de diálogo, relações de violência e instabilidade relacional devido ao desemprego e às precárias condições de vida.

É importante ressaltarmos a fragilização do *status* e da autoridade do pai em relação ao desemprego. Zaluar (1985/2000) analisa esta situação através do que

denomina a “*ética do provedor*” (p. 121), decorrente da impossibilidade do pai responder à expectativa cultural de provedor único das necessidades familiares. Segundo Guimarães (1998), o alcoolismo do pai ou padrasto e o conseqüente abandono de suas famílias são respostas desses às dificuldades socioeconômicas, em decorrência da desmoralização, perda da identidade social e auto-estima. O adolescente, nesse contexto, insere-se no tráfico, por exemplo, na tentativa de responder a esta expectativa de alguma forma.

“Meu padrasto, ele bebia, saiu de casa, mas agora ele parou. Faz uns três anos que ele parou. Voltou pra casa depois que arrumou um emprego.” (João).

“Não só meu pai como os pais das minhas amigas bebiam e entraram para os grupos da igreja para alcançarem a salvação. Ai voltaram a trabalhar e tão em casa com a gente.” (Júlia).

Assim como Szymanski (2001) observou em seus estudos, há uma distância entre a **família pensada** (a família que almejam) e a **família vivida**. Às vezes esta distância é tão grande e incomoda tanto que a forma de lidar com ela é através do desvio. Neste sentido, a solução encontrada pelo adolescente para o impasse é a inadequação à convivência com sua família, principalmente com os modelos de autoridade. O adolescente torna-se desviante almejando conquistar a família pensada. A solução pelo desvio aparece como o caminho indesejado, mas o único possível naquele momento, já que o caminho idealizado parece irrealizável.

O adolescente tem a impressão de que se não consegue viver a família pensada, **o errado é ele**. Sente-se culpado por não ser reconhecido por seus pais, por não corresponder ao que o pai espera dele. Falhou, foi incompetente na tarefa de obter o amor do pai, na tarefa de se manter pertencido ao sistema. Sente-se inferior, discriminado pelo próprio sistema familiar.

Para esses adolescentes, a liquidez da autoridade familiar, ou seja, a perda da qualidade dos vínculos com a família produz sofrimento e os leva à descrença em si próprios (baixa auto-estima), tornando-os frágeis e ainda mais vulneráveis ao envolvimento em situações de risco. Quanto maior o **sentimento de culpa**, paradoxalmente, mais transgressões cometem para reafirmar e naturalizar sua **incapacidade de correspondência aos anseios dos pais**.

“Às vezes assim, meu pai quer que eu seja médico, mas eu fico com medo de não ter capacidade, aquele negócio todo, aí eu já começo a me frustrar. Eu me ferri na prova. Eu me ferri na prova como é que eu vou conseguir um dia ser médico? Aí eu já busco um alívio na droga.” (Roberto).

De acordo com Enriquez (2005/2007), se o sujeito obtém uma recompensa por se comportar de determinada maneira, a tendência é que continue a se comportar desta forma (poder recompensador). O sujeito pode, assim, tornar-se dependente dessa recompensa. Porém, o poder nem sempre é recompensador, pode ser também regido por constantes sanções (poder coercitivo) e esta dependência pode ocorrer tanto no caso de ser recompensado, quanto no caso de sofrer sanções negativas.

Portanto, com relação ao adolescente do estudo, se o poder do pai for demasiadamente coercitivo, este poder pode se tornar aceito pelo filho (identificação com o agressor), ou negado (assassinato do pai). De uma forma ou de outra, confirmará a **atração pelo poder**, ou seja, o pai continuará sendo referência para ele (Enriquez, 2005/2007).

“À medida que você vai sofrendo pressões constantes, uma vez que geralmente em casa os pais costumam, entre aspas, jogar isso na cara: ‘você não faz nada, você só estuda’. Se ele não sentir apoio dos seus familiares, de quem ele vai sentir? Aí buscam refúgio nas drogas. Entrar para o tráfico pode ser um método de revidar o ataque dos pais. Talvez eles queiram algum dia chegar e provar ‘olha só pai, o que eu consegui com apenas um dia. E agora? Eu sou vagabundo?’” (Daniel).

“É mais uma reflexão daquilo que te é colocado. Por exemplo, se minha família me dá apoio, eu vou procurar apoio de traficante pra que? Mas tipo assim, se eu tenho uma consciência formada de que droga faz mal e o traficante me oferece, eu não vou querer, porque eu tenho apoio familiar, entendeu? Eu tenho minha família que me apóia quando eu precisar. Agora, se eu não tenho apoio da minha família, se meu pai me acha um vagabundo, se eu não consigo ser ninguém na vida, mas o traficante me apóia, eu vou falar: ‘pô, o traficante tá me apoiando, eu tenho mais é que ajudar ele’. Ele é que tá me ajudando, não é? Aí o pai fica assim ‘você é um vagabundo, não sei o que, você não faz nada, você, como é que você vai se sustentar?’ Aí, ele fala: ‘toma 50 conto aqui. Você não me chamou de vagabundo? Agora você é que é o vagabundo.’” (Tiago).

“Vou fazer mal pra mim pra ver se ele olha pra mim, sente pena de mim e pára de me chamar de vagabundo.” (Tiago).

Penso (2003) descreve os pais num duplo papel. Em certos momentos o pai é rude e violento e, portanto, denominado “*pai de botas*” numa analogia à polícia que é

interpretada pelo adolescente como apenas punitiva. Em outros, e de forma incongruente, este mesmo pai é indiferente ao filho: torna-se o “*pai irmão*”, abstendo-se de sua função reguladora. Em ambos os papéis as atitudes dos pais desqualificam o adolescente, mostram a fragilidade da autoridade paterna e geram, conseqüentemente, uma revolta que se expressa no sentimento de raiva ou desinteresse pelo pai.

“Antigamente eles (os pais) me achavam inteligente, mas eu dei umas bobeiiras assim, aí eles desacreditaram em mim.” (Joel).

“Aí se eu pedir dinheiro e falar que é pra comprar coisa de escola ela (a mãe) nunca acredita... mesmo sendo, mas ela nunca acredita, entende?” (João).

“Os pais devem confiar mais nos filhos, eles desconfiam muito da gente. Às vezes, parece que não tão nem aí pra gente.” (Joana).

A desqualificação do adolescente nas relações familiares torna-o vulnerável às situações de risco. Conforme trouxemos em capítulos anteriores, o ser humano se desenvolve por meio dos vínculos (Aguiar, 1998; Moreno, 1975, 1953/1994; Sluzki, 1997), sobre os quais Nery (2003) enfatiza o papel da afetividade e das dinâmicas de poder em sua formação e intersubjetividade. Para a autora, nesses processos de vinculação desenvolvem-se lógicas afetivas de conduta (impregnações afetivas e cognitivas) que nos direcionam em busca de homeostase biopsicossocial: no sentido da busca de obtenção do amor, ou do temor da perda deste amor ou ainda da expressão de agressividade por causa do amor não recebido. As falas dos adolescentes acima descritas trazem a dimensão da expressão de agressividade por um amor que entendem não ser correspondido, não ser vivenciado na relação com seus pais.

As lógicas afetivas de conduta se organizam para compor os aspectos internalizados dos vínculos. Assim, o adolescente, no seu processo de construção identitária, pode assumir um autoconceito negativo a partir das vivências vinculares com os pais, baseadas na descrença ou críticas constantes destes aos filhos: “*Meu pai vive dizendo que sou um vagabundo.*” (Tiago). A internalização do **ser vagabundo** advém, portanto, de vínculos conflitivos que podem promover a negação do eu criativo, incitando a agressividade (Aguiar, 1998; Nery, 2003).

Esse processo de exclusão que se manifesta nos meios familiares parece ocorrer em duplo sentido – **dupla-exclusão**¹²: por sentirem-se excluídos nas relações familiares,

¹² Essa expressão foi aqui utilizada em analogia à dupla exclusão proposta por Sudbrack (1996; 2006b) em seus estudos com adolescentes envolvidos com drogas em contexto de pobreza. Segundo a

os adolescentes incluem-se em gangues; e por incluírem-se nestes contextos de risco, são novamente excluídos pelos familiares.

“Eu vou pra casa dela (da avó) aí ela ‘ah, esse menino já veio pra cá de novo? Eu não quero ele aqui não. Vai acabar trazendo problema pra minha casa’. Aí eu não... Acho que ela não gosta de mim não... Tinha vezes que eu dormia na casa dela, aí ela me xingava, altas coisas assim... Até com meus primos também, quando vão pra lá, ela fica xingando também...” (Leo).

“É que, é tipo os pais do meu amigo, né? Que eles não gostam de mim não, mas eu considero eles. Mas é que toda vez que eu vou lá, eles falam: ‘ah, já vai pra rua com esse menino? Não vem aqui não, seu moleque chato, sai daqui, fica chamando meu filho pra fazer coisa errada’, e tal...” (Leo).

“Com uma família mesmo assim que eu tenho é só os meus amigos e a minha namorada por que... o povo da minha família mesmo, tipo... me exclui assim pro lado, entende? Fica achando que a qualquer hora a gente vai fazer alguma coisa ruim. Aí a gente sai de casa e vai buscar refúgio nas drogas ou nas amizades, né?” (João).

Segundo Gaulejac (2003/2006), essas experiências, pelas quais passam os adolescentes, são consideradas *“violências humilhantes”* (p.18). A pobreza, a assistência, os maus-tratos, a desqualificação familiar e social, o fracasso escolar, as desestruturas familiares são alguns exemplos de violências humilhantes que alteram a identidade e a relação do indivíduo com a comunidade, surgindo o **sentimento de vergonha** como elemento constitutivo do vínculo social. O indivíduo internaliza uma imagem negativa de si que, pouco a pouco, destrói sua capacidade de ação. Sente-se culpado por não ser reconhecido pelo outro (este outro, representado pela família). *“Quando se é socialmente definido por uma falta, sem profissão, sem teto, sem recursos, sem diploma ou inativo... é difícil manter uma ‘boa imagem de si’ e afirmar uma identidade positiva”* (p.17).

O envolvimento em situações de risco, de violência, ilegalidade (inserção no tráfico, uso de drogas) e a recusa do controle das instituições sociais são formas de denúncia dos efeitos da dominação que produzem a humilhação, a miséria, a vergonha, a anulação, a exclusão, a desesperança em que muitos vivem. Neste sentido, a busca da **valorização** e do **reconhecimento** é uma necessidade primordial para se ter um lugar no seio de uma sociedade onde não são bem vistos.

autora, o adolescente, quando do envolvimento com drogas, entra numa trama em que fica duplamente excluído: pela sua condição de pobreza e pela sua condição de dependência.

O sentimento de vergonha é estimulado internamente, porque o sujeito internaliza que não vale nada; externamente, porque a sociedade lhe remete uma **identidade negativa** (Gaulejac, 2003/2006).

O não reconhecimento da família sobre o adolescente leva a um não reconhecimento dele mesmo. O adolescente se depara com uma instituição de adultos da qual ele é o alvo, mas não participa dela. Torna-se uma instituição de desconhecidos. Logo, a falta de segurança e a perda da auto-estima tornam-se mais fortes porque o adolescente encontra na realidade os elementos que o levam à auto-anulação. Quando isso acontece, ele foge de si mesmo para se reconstituir em outro lugar, buscando uma nova identidade. Neste momento, a vergonha pode desempenhar muitas funções, como a de sinalizar transgressões, sempre buscando uma forma de reconhecer-se e sentir-se reconhecido pelo outro.

5.3 A Escola

A educação é um fenômeno complexo que se relaciona com todo o processo de formação do sujeito e sua complexidade estende-se às diferentes influências sobre ele exercidas: família, escola, trabalho, grupos sociais, mídia e outras instituições. Neste item, trataremos especificamente da influência da escola (em articulação com a família) como instituição fundamental ao processo educativo do adolescente e de sua responsabilidade no exercício das funções de autoridade (controle e regulação social) e proteção dos sujeitos em desenvolvimento.

Mais uma vez, da forma como propusemos anteriormente discutir sobre a função de autoridade no contexto familiar, enfatizamos que nossa postura não é de julgamento, buscando os culpados e as vítimas no cumprimento das funções de autoridade e proteção na rede escolar. Nossa intenção é problematizar e aprofundar a reflexão teórica para uma compreensão mais ampla, face à infinidade de situações vividas pelos diferentes atores implicados neste contexto: alunos, familiares, professores, diretores, coordenadores e demais funcionários da instituição (todos, aqui, compreendidos como **educadores**); e entender como essas situações se relacionam com os riscos de inserção do adolescente ao tráfico de drogas. Pretendemos, portanto, trazer instrumentos e informações que fomentem reflexão e debate acerca das atuais implicações da escola no

processo educativo do adolescente, como cumpridora e orientadora de programas e estruturas formais de ensino, assim como instituição de regulação, autoridade e proteção, buscando subsidiar futuras propostas de intervenção.

5.3.1 O processo de escolarização comprometido

Todo educador diplomado necessita de certa competência que, apesar de não ser precisa, lhe é assegurada não apenas por seus diplomas, mas também por sua atuação. No entanto, atualmente observamos que o estado atual do ensino (principalmente do ensino público) e as contradições que o atravessam não lhe permitem colocar em prática um trabalho suficientemente sólido, que reflita sua competência como figura de autoridade (Enriquez, 2001a).

Neste sentido, podemos compreender a repetência e evasão escolar à luz de um sistema de ensino **elitista e excludente**. Há uma grande distância entre as intenções que embasam as políticas de democratização do ensino e a realidade escolar da população socialmente desfavorecida. As camadas mais pobres têm tido cada vez mais acesso à escolarização, beneficiando-se com a extensão da obrigatoriedade escolar. Mas elas não se beneficiam em condições de igualdade com as camadas mais favorecidas economicamente (Zago, 2000).

Apesar de um discurso pró-escola, os adolescentes não o assimilam subjetivamente, como uma disposição real para os estudos, adotando comportamentos que podem ser caracterizados como contracultura escolar (Willis, 1991). O prolongamento da escolaridade pode não fazer parte do projeto de vida desse adolescente.

Enquanto para as camadas economicamente favorecidas o período de inatividade é cada vez mais estendido, ou seja, prolonga-se a vida escolar como meio de enfrentamento da crise do mundo do trabalho, tornando-se adulto e entrando para o mercado do trabalho cada vez mais tarde, notamos que para as camadas populares a fase de transição da inatividade para o ingresso na vida ativa é curta. Nestas camadas da população, a escolaridade não obedece ao tempo “normal” de entrada e permanência até o fim do ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível”. A instabilidade faz parte do cotidiano de pais e filhos e se apresenta na entrada ao mercado de trabalho informal,

irregular, o que acarreta renda instável e dificuldades na satisfação de necessidades básicas. A instabilidade e a precariedade nas condições de vida das famílias têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar (Zago, 2000).

A família, portanto, tem um papel importante na vida escolar dos filhos e no seu processo de vinculação à instituição. A influência da família resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes ou intencionalmente dirigidas. O significado que as famílias atribuem à escolarização de seus filhos refere-se, de um lado, à valorização da instrução, ou seja, ao domínio dos saberes fundamentais e integração ao mundo do trabalho e, de outro, à escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, o mundo das drogas, as más companhias, o que indica uma inseparabilidade entre a instrução e a socialização (Zago, 2000).

No entanto, essa mobilização familiar e o desejo de que ele tenha sucesso escolar, parece não ser suficiente para garantir o bom desempenho e a permanência duradoura do filho na escola. Há um discurso ambivalente dos pais: apesar de desejarem a permanência do filho na vida escolar, cobram dele um trabalho, argumentando a necessidade do emprego do filho para melhores condições de vida familiar – ficam confusos entre aquilo que desejam e o que necessitam.

“Você não faz nada, você só estuda.” (Daniel, relatando o que os pais dizem aos filhos).

Segundo Viana (2000), as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado. Seus estudos mostram que é possível acontecer longevidade escolar, mesmo na ausência de práticas familiares. Mais importante, indicam que o superinvestimento escolar familiar por si só não produz o sucesso escolar dos filhos. Pode acontecer até mesmo o contrário, ou seja, determinados investimentos podem até provocar efeitos negativos. Mas devido ao sucesso escolar (término do ensino médio e ingresso na Universidade) acontecer, muitas vezes, sem o acompanhamento dos pais, esta realização do aluno pode se tornar extremamente dolorosa e solitária.

Por outro lado, em algumas situações, além dos pais desejarem e até mesmo forçarem seus filhos a deixar a escola em prol do trabalho (seja para eles mesmos trabalharem, seja para ajudarem seus pais para que estes possam trabalhar), os próprios filhos têm este desejo, com o fim de obter sua **independência financeira** (Viana, 2000).

Quando os pais procuram transmitir sua crença num futuro melhor por meio da escolarização, têm igualmente presente que as condições materialmente limitadas, sem perspectivas concretas de mudança, limitam projetos futuros. Por isso, a mobilização familiar se volta à sobrevivência. A participação dos filhos no trabalho acontece para as meninas nos serviços domésticos – tomando conta da casa quando a mãe trabalha fora, ou em ocupações como babás ou empregadas domésticas. Já para os meninos, as atividades são bem variadas, na maioria das vezes ligadas aos serviços de ajudante de pedreiro, pintor, limpeza de terrenos, comércio ambulante etc.

Além da família, a própria instituição escolar impulsiona o adolescente a se desvincular dela. Na verdade, há uma seqüência de fatores que respondem por essa evasão: tensões, dificuldades, fracassos, reprovações, desinteresse, exclusão, violência, despreparo e desvalorização dos professores da rede pública e desencorajamento por parte da escola como um todo (Zago, 2000).

Se por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para a inserção no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, ela é tida pelos alunos como espaço de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação física, moral e simbólica (Abramovay, 2002).

Há muito a ser feito no que se refere a políticas públicas de educação e cultura. As escolas, hoje, enfrentam desafios como políticas culturais e educacionais desarticuladas, falta de continuidade de programas e projetos pedagógicos, poucos recursos. Dessa forma, se faz necessário pensar na questão do próprio funcionamento da escola pública e do corpo docente para entender melhor a questão do sucesso ou fracasso escolar. O apoio sistemático de um professor, assim como o desenvolvimento eficaz do conteúdo – direcionado à realidade do adolescente, fazendo-o compreender a sua aplicação, são condições muito importantes para a garantia da assiduidade escolar. Porém, são freqüentes as reclamações com relação à desorganização da escola e às ausências e substituição do corpo docente.

O sucesso ou fracasso na vida escolar do adolescente refere-se, portanto, também às condições das escolas e ao empenho dos professores, funcionários e da direção. É difícil desejar estudar quando isto é desvalorizado pela própria equipe institucional, **quando esta não acredita em seus alunos, quando não acredita no potencial deles, assim como não acredita em si mesma**. Dessa forma, como exercer uma função de autoridade e proteção na sua relação com os alunos se a própria instituição não acredita nesta função?

“Como que a escola vê os alunos? A maioria dos professores acha que não tem solução alguma. Eu tenho certeza disso. Tipo, que eles pensam assim que, tipo, de cem, dois alunos vão ser alguém na vida. Todos os professores falam. O que me deixa com raiva até, porque eu acho que todo mundo tem capacidade. No começo do ano você percebe, todos os professores falam a mesma coisa, olham pra sala e dizem: ‘aqui tem trinta e sete, né?’, todo mundo: ‘é’. Aí eles falam: ‘Sendo que dois vão ser alguém na vida, sabe?’ Tipo, já passando uma carga negativa, entende? Tipo, já desanimando os alunos.” (Rose).

É forte o sentimento de desvalorização e de falta de reconhecimento dos professores em suas atividades profissionais pela sociedade de um modo geral. Desvalorizados, desvalorizam seus alunos. Não os reconhecem como pessoas capazes, competentes, sujeitos em potencial. Não demonstram interesse pelas demandas dos alunos: *“esquecem”, “deixam pra lá”, “os professores não estão nem aí.”* (Kênia). Repercutem a visão discriminatória do senso comum de que os “adolescentes pobres” não têm condições de entrar no mercado formal de trabalho, não têm condições de crescer profissionalmente.

A escola pública desenvolve uma violência sutil em relação à criança pobre, fruto do **preconceito de classe**, do preconceito contra os pobres, destituídos e excluídos. Impõe aos alunos uma realidade que nada diz respeito à sua história, uma realidade que nega a importância de sua cultura, humilhando-os por suas origens e destituindo-os de seu saber (Di Giorgi & Di Giorgi, 1998; Araújo, 2006).

Existe uma forte contradição entre o valor social da escola e a escolarização na sua condição real. A escola só **adquire sentido** para o adolescente quando faz parte da sua expectativa de vida, do desejo de se reconhecer como estudante – que também se constitui num fator de reconhecimento social – de exercer uma ocupação mais valorizada na estrutura social e poder se identificar com os adolescentes da mesma faixa etária (Zago, 2000).

No entanto, apesar de alguns adolescentes buscarem um sentido na educação, explicitam a revolta que nutrem em relação à escola devido à percepção que têm de **impotência da instituição** em lhes oferecer uma continuidade no vínculo com o processo educacional. Os adolescentes sentem-se desvalorizados e não correspondidos em seus anseios profissionais. Sentem não haver figuras de autoridade que possam lhes servir de referência na sua formação, que lhes transmitam a segurança para avançarem no processo educacional; sentem **não pertencer** efetivamente à instituição, já que esta

não se compromete ou não pode exercer esta função de forma efetiva. Conseqüentemente, os adolescentes sentem seu futuro ameaçado.

“Porque ele (falando de seu irmão) disse assim, que não adianta estudar, se você estudar você vai ter o mesmo futuro que ser pedreiro, ser não sei o quê... Eu falo: ‘Rafael, não é dessa forma, você só vai ser isso se você quiser. Se você terminar os seus estudos e correr atrás, você vai ser o que você quiser...’ Falo desse jeito pra ele, mas ele diz: ‘Porque a gente tem três tias que... uma que é formada que não tem emprego até hoje e tem as outras duas que terminou o ensino médio, entende? Mas não têm emprego, são domésticas’. Ele diz: ‘Tá vendo aí ó!’ Aí começa a rir delas... ‘Tem o ensino médio completo e são domésticas...’ Ele fala, né? ... ‘eu fiz até a quinta série e vou ver se consigo pelo menos um emprego mais ou menos’, entende?” (João).

Um adolescente de camada popular bem sucedido profissionalmente é algo distante do olhar tanto dos profissionais que com ele trabalha, como dele próprio. Os professores, por não terem crescido profissionalmente como gostariam, terem baixos salários e não serem reconhecidos como importantes e competentes, **projetam suas insatisfações pessoais** em seus alunos, contribuindo para que eles internalizem uma condição de incapacidade e conformidade não condizente com a realidade.

A constante pressão sofrida pelos adolescentes não é responsável apenas pela evasão da escola, mas pelo próprio fracasso escolar. O intrigante é que os adolescentes do estudo atribuem a si a responsabilidade pelo fracasso escolar, mesmo com todas as críticas que fazem à escola pública. Atribuem o fracasso escolar a características individuais como incompetência e desinteresse, sentem vergonha de si mesmos (Gaulejac, 2003/2006). **Responsabilizam-se por suas escolhas** (boas ou más) e experimentam esta responsabilidade com muita intensidade.

“A culpa de não passar de ano é dele, do próprio adolescente que não dá valor ao que tem!” (Regina).

“Não sei. Não sei o que de bom eu tenho. Nem estudar, eu estudo!” (João).

Os adolescentes relatam que tudo o que acontece em suas vidas parte de escolhas feitas por eles mesmos, ou seja, negam a relação – o “*sujeito social*” (Barus-Michel, 2004). Esta idéia faz parte tanto do imaginário dos filhos quanto dos pais. A interiorização do fracasso, juntamente com outros efeitos relacionados à auto-estima, contribui para uma **relação negativa com a escola**.

Neste sentido, a pouca escolarização, a falta de emprego formal e estável, a falta de qualificação profissional e a própria faixa de idade acabam deixando estes adolescentes sem muitas opções, obrigando-os a aceitar os baixos salários e a permanência em ocupações que rejeitam, não gostam, mas as quais devem se submeter por falta de alternativa melhor.

Segundo Zago (2000), quando os adolescentes evadem da escola e entram no mercado de trabalho, acabam fazendo projetos para retomar os estudos, geralmente através do ensino regular noturno ou dos cursos supletivos. É dentro destas modalidades que o futuro escolar é projetado, na perspectiva de uma conciliação entre estudo e trabalho. Porém, esta é, na verdade, uma suposta conciliação entre estudo e trabalho, na tentativa de resgatar os vínculos perdidos com a instituição, pois aqueles que trabalham regularmente reclamam do cansaço, do reduzido tempo para os estudos, das freqüentes ausências às aulas, das dificuldades em certas disciplinas, de trabalhar em grupos com os demais alunos e da não-disposição psicológica para estudar, o que os leva muitas vezes a abandonar novamente os estudos. Assim, as constantes interrupções escolares provocam o aumento da distância entre a idade cronológica e a idade escolar, e quanto maior a diferença, menos provável se torna a conclusão de um ciclo completo de ensino, ou seja, mais distante se torna a relação do adolescente com a escola. Neste caso, a constante entrada e saída da escola persiste pela crença dos adolescentes de que ela ainda é **indispensável**. Todavia, observamos que há adolescentes evadindo da escola não para entrar no mercado de trabalho formal, mas por envolvimento com o tráfico

“Eu preciso sobreviver. Eu preciso de dinheiro. Então aonde eu encontro o dinheiro? Trabalhando. Só que pra trabalhar, eu tenho que estudar, agora o traficante já foi pro final, ele já tem o dinheiro (risos). Então eu vou estudar pra que?” (Tiago).

Podemos pensar que essa estratégia do adolescente acontece porque as dificuldades cotidianas que enfrentam no contexto da escola, como a falta de reconhecimento, a falta de figuras de autoridade, a desqualificação generalizada, a crise e o conflito de valores, a exclusão, o desemprego; enfim, toda essa violência moral, simbólica e institucional que os obriga a buscarem em outros espaços o reconhecimento e o pertencimento que não encontram ali. No entanto, esses espaços movem-se em função de sentimentos de revolta e abandono, levando-os a transgressões sucessivas em busca da autoridade perdida – que detalharemos a seguir.

5.3.2 A função de proteção que cabe à escola, onde está?

Conforme já exposto, a escola é uma importante unidade da rede social na adolescência. A mediação entre o indivíduo e a sociedade é a função social mais importante dessa instituição. Ao transmitir cultura, valores sociais, modelos sociais de comportamento, a escola permite à criança e ao adolescente socializarem-se, humanizarem-se, educarem-se. Permite a construção da **autonomia** e o **sentimento de pertença** ao grupo social, à medida que o indivíduo apropria-se dos modelos e valores transmitidos por ela, deixando de imitar os adultos (pais).

Por essa razão, segundo Lévy (2001b), a escola é descrita como uma das instituições de controle e regulação social, que dispõe de uma autoridade em continuação à autoridade da família; autoridade que deve ser **legítima**, com suas normas, regulamentos e proibições. Assim, para oportunizar a relação com o saber, o papel educador da escola é exercido paralelamente às suas funções de proteção, regulação e socialização.

O papel da escola é educar, ou seja, **despertar** no indivíduo o seu potencial. A escola é um lugar imaginário, diferente do espaço real das salas, carteiras, quadros e giz. Ela é o que o aluno percebe a partir de sua história de vida, seus desejos e medos (Outeiral, 2003). Porém, será que a escola está mesmo exercendo seu papel?

A escola tornou-se uma instituição fechada, que **protege** a criança dos perigos da sociedade. Isto não seria uma contradição? Que proteção é essa? O primeiro ponto identificado neste trabalho refere-se, portanto, à confusão da própria escola a respeito do que seja proteção.

Questionamos, então: a escola, que foi criada para preparar o indivíduo para viver em sociedade, que foi construída para fazer este elo, agora rompe com ele? E como romper com ele, se todos os conteúdos ministrados na escola advêm do meio social?

Se é papel da escola educar e, conseqüentemente, através dele proporcionar a socialização, pensar a escola isolada do meio social é uma ilusão, porque a realidade acaba entrando pela “*porta dos fundos*” (Bock, Furtado & Teixeira, 2002, p.264). A escola acaba de fato reproduzindo os valores sociais, os modelos de comportamento, os

ideais da sociedade. No entanto, se a instituição educacional traz os conteúdos sem explicar que eles integram a vida cotidiana, sem preparar seu aluno para enfrentá-los, ela impossibilita o questionamento, a visão crítica, o pensar do aluno, a construção da sua **autonomia**.

Freire (1996) e Morin (1990/2001) propõem uma discussão sobre a autonomia a partir do paradoxo autonomia/dependência. Segundo os autores, os seres humanos, por serem seres de cultura, são necessariamente dependentes. Para Paulo Freire, a autonomia consiste em libertar o indivíduo das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. A autonomia caracteriza-se pela confiança que o indivíduo possui na sua história pessoal, pois é um processo de decisão e de humanização que o indivíduo constrói **historicamente** a partir de inúmeras decisões que toma ao longo de sua existência. A autonomia é um eterno vir a ser, já que se constrói nas experiências de decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida.

Edgar Morin (1990/2001) afirma que a relação autonomia/dependência, apesar de aparentemente antagônica, transforma-se em um conceito complementar. Propõe que a autonomia seja concebida a partir de uma teoria de sistemas ao mesmo tempo aberta e fechada. Morin aponta que um sistema, para sobreviver e funcionar, demanda energia nova constantemente. O sistema, então, capta essa energia do meio ambiente, tornando-se dependente dele. Assim, também podemos pensar a relação entre a construção da autonomia do adolescente e a realidade social. O adolescente depende de sua realidade (capta energia dela) para construir sua autonomia. Não pode desenvolver seu pensamento crítico em relação à sua realidade estando longe dela.

No entanto, a instituição educacional quando trabalha os conteúdos sem integrá-los à realidade, não só nega o caráter processual e provisório da educação – sempre em elaboração e inseparável da experiência – como também nega seu significado social, isto é, a internalização de uma forma de pensamento, de uma moral que simboliza, principalmente, o acesso a um *status* social (Lévy, 2001b). Universaliza o saber, impedindo que outros saberes sejam veiculados e valorizados, optando pela formação de um homem **não autônomo - passivo e desprotegido em seu meio social**. Cria indivíduos à margem dos valores sociais dominantes, ou melhor, indivíduos que aceitam os valores impostos, que não os constroem.

Com isso, passamos a pensar a escola como isolada do meio social. Negamos a realidade. Erguemos “muros” para que a realidade não chegue à escola, criando a ilusão de que é possível proteger e preparar o indivíduo para viver em sociedade (como ser

seguro e autônomo), estando fora dela. Por isso, hoje vemos a escola transmitindo um conhecimento aos alunos que é totalmente distante da realidade deles, o que os torna mais inseguros e despreparados para enfrentá-la.

“Eu não sei, porque com esses muros da escola a gente se sente mais presa, mas eu acho mais protegido, porque escola que tem tudo aberto tem mais chances de entrar uma pessoa lá, fazer alguma maldade. Acho que tem proteção bastante aqui, mas a gente sente muito presa aqui dentro.” (Júlia).

“Mas muita das vezes, a escola, a proteção dela dá medo na gente, igual aqui na escola, a escola parece uma prisão, aí dá um certo medo na gente.” (Júlia).

Como apontado nas falas dessa adolescente, os próprios alunos sentem dificuldade em **distinguir a proteção da dominação institucional**, esta última quando se referem à escola como prisão. Novamente, assim como discutido em relação à família, podemos refletir sobre a questão da autoridade e do autoritarismo também nas relações com a escola. Neste sentido, a escola está educando para a autonomia ou vigiando e punindo para a obediência?

Estamos construindo uma nova situação paradoxal: **a proteção dos muros que prendem**. Bauman (2001/2003) discute esse paradoxo à luz dos novos conceitos de liberdade e segurança dos quais nos apropriamos na pós-modernidade. O autor aponta que, na sociedade contemporânea, a promoção da segurança requer o sacrifício da liberdade. Porém, afirma que a segurança sem liberdade equivale **à opressão e à escravidão**, o que acaba por ser *“um tipo muito inseguro de segurança”*. Ao mesmo tempo, ter liberdade sem segurança equivale **a estar perdido e abandonado**, o que torna a *“liberdade muito pouco livre”*. Essa questão *“torna a vida em comum um conflito sem fim, pois a segurança sacrificada em nome da liberdade tende a ser a segurança dos ‘outros’; e a liberdade sacrificada em nome da segurança tende a ser a liberdade dos ‘outros’.”* (p.24).

Remetemo-nos também aqui a Foucault (1975/2000), que se refere à forma-prisão como algo que preexiste a sua utilização sistemática nas leis penais e que se assimila ao que ainda propõem (mesmo que, muitas vezes, sem sucesso) certas instituições escolares. Diz ele:

Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de

forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como pena por excelência (Foucault, 1975/2000, p.195).

Apesar de qualquer manual de educação apontar como pressuposto a necessidade de se respeitar a realidade e as características individuais do aluno, o que se verifica, na prática, é um ensino massificado, com turmas com grande número de alunos, reprodutores (e não construtores) do conhecimento. Em busca de sua identidade, o aluno encontra na escola um sistema de forças que atua sobre ele, que compete, divide, rivaliza, oprime, reproduz o sistema social (Outeiral, 2003).

As relações são estabelecidas apenas no plano intelectual (aspectos teóricos) e não no sócio-afetivo (aspectos práticos, relacionados à realidade do aluno). Substitui-se a realidade social pela realidade escolar. As aulas deixam de ser interessantes, não prendem a atenção dos alunos. Será que também não podemos pensar que vem daí o **desinteresse** dos adolescentes pela escola, pelo fato de sair do real, ou seja, daquilo que justamente impulsiona, mobiliza estes adolescentes para a vida?

“Tipo... Gostar a gente não gosta não! Mas é o jeito, né? Tem que vir. Tem que ter conhecimento, né? Se não tiver, não vai a lugar nenhum.” (Joel).

Se pensarmos na escola como propiciadora de autonomia, de segurança e auto-gestão, estamos pensando em uma instituição nos moldes da proteção e da representação de autoridade às crianças e adolescentes. Se pensarmos, por outro lado, na escola como sustentadora de ideologias (contribuindo para a manutenção de uma representação ilusória que fazemos da realidade), reprodutora do conhecimento e dos valores dominantes como única possibilidade de se estar no mundo, estamos construindo uma escola nos moldes autoritários, baseada no controle e na violência institucional, esta última exercida de maneira indireta e implícita e, portanto, como afirma Lévy (2001b), dificilmente reconhecida.

“Eu gosto muito dele... (coordenador pedagógico da escola). Ele coloca ordem... Os professores quando querem colocar moral na turma dizem que vão chamar ele. Ele é rígido, mas ele sempre... pelo menos comigo ele sempre conversava comigo... Gosto de pessoas assim... não de pessoas que não fazem nada... Gosto

de quem coloca ordem mas que faz alguma coisa: é disso que eu gosto...” (Paula).

“Ele (o coordenador pedagógico da escola) fala que se não ficar dentro de sala ele vai dar advertência, todo mundo começa a ficar com medo, ele coloca um pouco de medo nas pessoas, mas ele é gente boa, nunca parei pra conversar com ele não, mas pelo jeito dele é. Agora o Walter (diretor da escola) não, ele é... Sei lá, não sei se é porque eu nunca falei com ele, mas ele não... Os meninos não obedeciam ele, só obedeciam o Mauro (coordenador pedagógico). Ai todo mundo diz que o Mauro que é o diretor da escola, porque ele que põe moral” (Júlia) – todos os nomes nesta fala foram trocados por nomes fictícios.

A violência institucional não aparece personalizada e suas vítimas também não são identificadas. A violência institucional é impessoal, anônima, refere-se a um conjunto de regras, regulamentos e decisões administrativas (Lévy, 2001b). Por isso, não é claramente reconhecida, mas fica subentendida. Assim, gera sentimentos e pensamentos contraditórios entre os atores da instituição, impossibilitando-os de compreenderem as diferenças entre as funções de proteção e dominação social a que estão sujeitos.

A **exclusão** entre os alunos, ou mesmo entre os educadores e os alunos, culminando com a saída do aluno da escola, pode ser considerada um exemplo dessa violência institucional camuflada. Pode ser considerada como uma dificuldade da instituição em lidar com a realidade que entrou pela “*porta dos fundos*” da escola. A dinâmica de exclusão se reflete no dia-a-dia, em momentos que passam despercebidos, na preferência de uns em detrimento de outros: “*Fale João, fique quieto Pedro*”.

No cotidiano escolar, existem vários exemplos de violência institucional: falta de autoridade e disciplina, falta de diálogo entre alunos e professores, a humilhação em sala de aula quando os alunos não entendem algo ou não conseguem responder às perguntas, professores ignorando os problemas dos alunos, alunos desrespeitando professores, constantes agressões verbais, etc. (Abramovay, 2002).

Segundo Mauss (citado por Lévy, 2001b), o processo de civilização só é possível de ser instaurado quando se aceita baixar as “*lanças*” (também entendidas no sentido da violência psicológica, e não somente da física), a fim de que os golpes sejam substituídos pelas “*palavras*” (p.77). No entanto, observamos, durante todo o período da pesquisa em que estivemos presentes na escola, que a idéia dos muros parte de uma tentativa de esta manter o controle sobre os adolescentes, controle este manifestado apenas no discurso. Da regulação e controle social, no sentido do exercício da

autoridade e construção da autonomia, passa-se ao controle como tentativa de dominação (segregação através dos muros). Porém, quanto maior a tentativa de dominação, mais frágeis se tornam as relações, mais **líquida se torna a autoridade**.

Essa questão se expressa claramente quando as regras da escola não são claras, quando os professores afastam-se da cultura juvenil, quando os códigos culturais não são compreendidos, quando os alunos não são escutados, quando os jovens são 'etiquetados', sentindo que na escola há um enorme buraco que os separa dos adultos, e as relações de confiança são quase inexistentes. Por outro lado, os professores e o corpo técnico-pedagógico se sentem desrespeitados, ameaçados e humilhados, o que torna difícil qualquer espécie de diálogo (Abramovay, 2002, p.78).

Dessa forma, a escola deixa de se apresentar como um lugar seguro de integração social, tornando-se cenário de ocorrências violentas, com as quais são cada vez mais difíceis de se lidar:

“É tipo assim: eles (professores, direção da escola) espremem de um lado os alunos e eles fogem pelo outro. Eles não conseguem controlar os alunos, eles não conseguem dar conta da bagunça que é... Por isso, é claro que entra droga na escola... o tráfico mesmo, tá aí, só eles não vêem.” (Vânia).

“Esse ano mesmo, o Daniel foi expulso, ele bateu na Emília. Aí o professor de Geografia, ele tava defendendo o Daniel, mas não foi culpa da Emília, porque bem assim, ele recebeu uma suposta carta que mandaram pra ele falando que a Emília tinha xingado ele de tudo, ele pegou e perguntou: ‘Júlia, você sabe se foi a Emília que escreveu isso tudo?’ ‘Não, essa letra não é dela não’. Ele pegou e foi perguntar pra ela e ela falou: ‘Não fui eu não Daniel. Você pode até olhar no meu caderno, essa não é minha letra’, aí ele pegou, rasgou a carta e falou assim: ‘Se foi você ou não, eu vou te matar’, pegou e começou a enforçar ela. Aí eu fui correndo na direção, aí pegaram e expulsaram ele da escola, acho que ele está estudando no C.” (Júlia).

“Porque se acontece alguma briga aqui dentro da escola, pega bate o sinal, os meninos vão lá pra fora, aí o garoto que não tinha nada a ver, pega e leva uma surra, aí ele acha que a escola não dá proteção.” (Júlia).

A escola, por não saber como proteger seus alunos, tem se tornado contexto de risco aos adolescentes (Santos, 2006). Os educadores estão tendo dificuldades para assumir a responsabilidade de proteger o adolescente diante das adversidades (brigas entre alunos, uso e venda de drogas na instituição, ameaças de gangues). Não sabem como utilizar seus recursos na proteção ao adolescente; optam muitas vezes pela saída do aluno da escola, evidenciando, assim, sua impotência diante da situação.

Conforme apontado anteriormente, a realidade entra pela porta dos fundos e são diversas as manifestações de violência trazidas de fora para dentro da escola, tornando-a “*sitiada*”, como propõe Guimarães (1998). Dentre elas, tiveram destaque no nosso estudo as brigas entre gangues, entre os grupos de pichação, uso e tráfico de drogas.

A escola não é o locus da violência, mas acaba penetrada por ela no cotidiano escolar. A violência surge em outras relações de disputa pelo poder, que se formam na comunidade, ao redor da escola, como nos grupos do tráfico de drogas, consequência de um amplo processo de globalização do crime (Zaluar, 2004).

Assim, cria-se um clima de insegurança nos arredores da escola diante das brigas constantes entre grupos de pichação, gangues e grupos do tráfico que, em muitos casos, contam com os alunos da escola como seus membros, deixando-a ainda mais exposta à violência.

“Isso já aconteceu com meu amigo, eu tenho um amigo que mora lá no meu condomínio. O que acontece? Ele estuda aqui à noite. Ele pegou, comprou, disse que ia passar pra galera e não passou, aí o que que acontece? Ele não pagou também o cara, porque o que ele passou, não pagaram ele. O cara entrou aqui na escola, ameaçou ele aqui dentro lá nas quadras e disse que se no dia seguinte ele não trouxesse, eles pegavam ele e matavam ele. O que aconteceu? Ele não conseguiu o dinheiro, eles foram lá onde ele morava e mataram ele. Então, eles ameaçaram primeiro ele aqui na própria escola.” (Liziane).

“Aqui dentro até que não rola muito o tráfico não, mas ali fora rola, porque outro dia eu tava sentado ali fora (da escola), eu e meus colegas aqui da sala. Aí os policiais passaram e mandaram a gente ir embora, né? Porque da próxima vez, eles iam dar a volta, se voltasse e pegasse a gente de novo ali, eles iam levar a gente, porque ele falou que ta tendo muito pessoal que fica aqui fora da escola pra vender pros alunos que tão saindo daqui.” (Francisco).

Na verdade, o que ocorre é certa dificuldade em se perceber a atuação do traficante na escola. Esta atuação é camuflada. Alguns alunos, como aponta Abramovay (2002), inscrevem-se na escola apenas para traficar drogas. Geralmente, repetem o ano várias vezes, pois seu único objetivo é aliciar alunos para o uso e tráfico de drogas. Há algumas casadas com traficantes, ou mesmo filhos de traficantes na escola, o que a deixa ainda mais vulnerável a esta situação, uma vez que, como afirma a autora, um fator que inibe a investida contra os traficantes na escola é o **medo generalizado** de denunciá-los. Além disso, as escolas não encontram na segurança pública o preparo e a proteção que almejam.

A questão da violência na escola explica, em grande medida, a crise de autoridade na instituição. A direção da escola diz: *“Fiquem de olho no fulano de tal porque ele está trazendo drogas para a escola.”* Sente-se ameaçada e procura dentro de si mesma, ajuda: *“deve haver um psicólogo, um orientador educacional, policiais para fazer alguma coisa.”* Percebemos um sentimento de impotência, de não saber o que fazer. A escola fica paralisada, fragilizada, “apavorada” diante de situações tão adversas. **Como a escola pode exercer sua função de proteção se ela mesma sente-se desprotegida?** Não sendo essa proteção proporcionada pela escola, o adolescente envolve-se nesse contexto de violência e tráfico na busca da proteção, do controle e da garantia da vida.

5.3.3 A relação educador-aluno: fragilidade na construção de regras e limites

Em uma pesquisa feita por Zaluar (2004) em escolas públicas sobre o que os adolescentes entendem por educação, a autora encontrou que em primeiro lugar os alunos referiram-se aos conteúdos da instrução escolar: o aprender, falar e escrever direito. Em segundo lugar, assinalaram que a educação significa estar sob o controle de alguma autoridade, respeitar os mais velhos e ter alguém que os vigie. Esse resultado foi considerado surpreendente pela importância dada pelos alunos às figuras de autoridade na escola, o que pode ser compreendido considerando as inúmeras referências à ausência da autoridade dos pais.

O “vigiar” é entendido como ter cuidado, não deixando que nada de mal lhes aconteça, além de não permitir que façam nada de errado. Especialmente em contextos de vulnerabilidade social, este apelo à autoridade é bastante evidente, já que os adolescentes encontram-se expostos a diferentes tipos de violência.

Neste sentido, no acesso aos grupos de pertencimento secundários (Carreteiro, 1993; Rouchy, 2001), consideramos a importância da presença do educador como figura de autoridade e identificação para os adolescentes. O educador é entendido como um mediador não só nos processos de aprendizagem e relações interpessoais que ocorrem na escola, como também na construção da subjetividade do aluno, na formação de seus valores e identidade (Marinho-Araújo, 2006).

O reconhecimento da autoridade do professor depende de uma infra-estrutura psicológica e moral, anterior à escolarização. Refere-se à permeabilidade às regras comuns, partilha de responsabilidades, solidariedade, cooperação, reciprocidade etc. Envolve o reconhecimento da alteridade, isto é, respeito ao outro e às diferenças (Póvoa & Sudbrack, 2006, p. 195).

Quando os adolescentes encontram nos educadores a **receptividade** e a **confiança** para conversarem, pedirem conselhos e ajuda em decisões importantes, eles criam um vínculo forte com estes, os quais passam a exercer uma função de identificação e referência de autoridade para os adolescentes. Neste sentido, a confiança que é estabelecida entre eles torna-se um recurso para a construção da autonomia do adolescente; os educadores tornam-se figuras importantes neste processo.

“Foi na época fiquei conversando com ele, sabe? Sobre uns problemas assim, que eu acho que nem a Lidiane (namorada), nem o povo que mais gosta de mim vai poder me ajudar. Tenho afinidade com ele... Ele conversa comigo.” (João).

“Porque eles, tipo, eu me espelho neles, eles davam muito conselho pra mim. Sempre eu fui muito de conversar com os professores. Na hora do intervalo, pra pedir conselho, pra tirar dúvidas, aí eu me apego mais aos professores porque eu converso com eles.” (Fábio).

“Umás meninas da sala, umas colegas minhas que foram lá e falaram né? Mas, tipo... elas não falaram assim pra ela (vice-diretora) chegar e brigar, entende? Elas falaram pra ela chegar e dar conselho. Elas foram realmente amigas, entende? A Das Dores (vice-diretora) chegou, conversou comigo, os professores também...” (João) – os nomes nesta fala foram trocados por nomes fictícios.

Os adolescentes muitas vezes buscam nos professores a autoridade perdida na família. Hoje, os professores são convocados a exercerem funções maternas e paternas. Eles são, muitas vezes, depositários dos impulsos, fantasias, emoções e pensamentos que os adolescentes têm em relação a seus pais. O amor e a agressividade, originalmente dirigidos aos pais, são transferidos para os professores (Outeiral, 2003).

Ao mesmo tempo, é comum vermos as escolas agirem no sentido de fortalecerem regras e padrões autoritários da família ou de tentarem impor regras que consideram ausentes no sistema familiar. Em um ou outro caso, impedem os estudantes de pensarem logicamente e criticamente, na construção de sua autonomia. Essa dinâmica autoritária do sistema escolar pode provocar o fracasso escolar do aluno, que pode ocorrer quando ele não consegue se adequar às exigências institucionais.

Alguns adolescentes relataram que o vínculo com os educadores é muitas vezes marcado pelo controle e autoritarismo (professor detentor do saber), pela obrigação, imposição de regras e normas e, conseqüentemente, pela dificuldade de disponibilização de espaço de acolhimento dos questionamentos, problemas e reflexões do aluno. Muitos professores não têm consciência desta postura – reproduzem o que aprenderam como ideal de professor, de acordo com as normas vigentes no modelo tradicional de ensino. Por isso, estimulam atitudes dependentes por parte dos alunos. É comum “mandar fazer”, retirando do outro toda a possibilidade de iniciativa, criatividade, pensamento e liberdade.

“Na parte da direção, todos eles querem controlar os alunos, entende? Mas nenhum sabe controlar, entende? Eles querem falar gritando, a gente vai falar, tipo, eles interrompem a gente, a gente pede pra falar novamente, eles falam que não é dessa forma, tipo, não dão ouvido ao que a gente fala, entende?” (João).

“Ah... é um saco (a escola). Se eu pudesse, eu parava de estudar hoje... Eu odeio estudar, odeio, odeio, é por isso que eu quero passar logo de ano... tem vezes que eu quero passar logo de ano... vou passando logo... Se não tivesse os professores na sala... Porque enche o saco, só serve pra discutir o tempo todo. Tem é que tocar fogo nessa escola e construir outra.” (Nando).

A etimologia da palavra “*disciplina*” vem de discípulo, que se refere à pessoa que se submete à autoridade de um mestre quando iniciada em uma arte ou conhecimento na relação com ele. A disciplina não implica, no entanto, autoritarismo, imposição de regras e valores. A disciplina pode ser construída na relação com as figuras de autoridade por meio da negociação das regras, acordos mútuos e respeito à individualidade daqueles que se submetem à autoridade. A indisciplina pode ser considerada uma forma de reagir a uma disciplina rígida, imposta. “*Embora toda moral requeira disciplina, nem toda disciplina é moral*” (Póvo & Sudbrack, 2006, p.195). Por isso, nem sempre um aluno bem comportado, por exemplo, é um aluno autônomo e feliz.

Neste sentido, a **falta de autoridade dos educadores** aparece ora quando tentam controlar e exercer seu poder sobre os alunos (como descrevemos anteriormente), buscando os “disciplinados”, ora quando se mostram **indiferentes** ao que acontece com eles. Observamos uma grande dificuldade dos professores em exercerem sua função de proteção e regulação social, ou mesmo de guia cognitivo ou de

conselhos (Sluzki, 1997), ajudando os alunos em suas reflexões e tomadas de decisões, o que se torna um fator de risco para os adolescentes.

A escola pode tanto representar um espaço onde é possível estar à vontade (seja no plano de um rendimento escolar satisfatório, seja no plano de inserção em atividades sociais), como pode, ao mesmo tempo, ser um espaço onde nos sentimos estrangeiros, desadaptados, marginais, como um “*peixe fora d’água*” (Viana, 2000, p.55), o que provoca **solidão**.

Na visão dos alunos da escola deste estudo, os professores têm preconceito. Eles sentem-se estigmatizados como “*futuros bandidos*” e relatam que a sua própria aparência (uso de *piercing*, tatuagem) já é motivo para um olhar estereotipado por parte dos profissionais da instituição, que os comparam a “*drogados*” e “*bandidos*”. Segundo os adolescentes, os professores ainda assumem um discurso moralista, impositivo e preconceituoso. Acreditam que o consumo de drogas e o envolvimento com o tráfico, por exemplo, nas camadas desfavorecidas ocorre devido às condições socioeconômicas. Fazem uma relação linear entre a pobreza, o uso de drogas e a violência.

Quando os educadores da instituição conhecem algum aspecto “*negativo*” sobre a trajetória do aluno, como, por exemplo, o fato de ele estar cumprindo medida socioeducativa, sentem medo por não saberem lidar com a situação. Identificamos o preconceito e o medo quando dizem: “*aluno da vida*” (envolvido com a criminalidade), e, então, entendemos a importância de trabalharmos no sentido da desconstrução de conceitos, das dificuldades em lidar com as diferenças, de possibilitarmos maior preparação institucional para a contextualização das intervenções e de encontrarmos parcerias para que o educador não se sinta sozinho e possa exercer suas funções de autoridade e proteção de forma mais efetiva.

Atualmente, diante das dificuldades de entrar em contato com a história de vida dos adolescentes com quem trabalham, os professores mostram-se indiferentes a seus comportamentos inadequados (como uso de drogas na sala de aula). Entendemos isso como uma forma de se protegerem, de se preservarem da situação, escondendo seu sentimento de impotência. A solidão, portanto, ocorre dos dois lados: entre os educadores e entre os alunos – ambos sentem-se peixes fora d’água, aumentando as chances dos adolescentes buscarem fora da escola aquilo que não encontram dentro dela.

6 O UNIVERSO RELACIONAL ENTRE OS PARES: DA INTERRUPTÃO DOS GRUPOS POTENCIAIS À AFILIAÇÃO AOS GRUPOS DE PASSAGEM AO DESVIO

Neste capítulo, desenvolveremos a hipótese de que a autoridade líquida exerce influência sobre as vicissitudes e os impasses enfrentados pelo adolescente nas suas referências de socialização em outros contextos, como nos grupos de pares. No seu processo de **afiliação** (“ligação”, construção de vínculos sociais), os adolescentes transitam ora por grupos construtivos (grupos potenciais) que se interrompem, ora por grupos de passagem ao desvio. É nesta instabilidade que aparecem os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas, com suas pressões inevitáveis, como alternativa de inserção social permanente.

Conforme discutimos no capítulo anterior, o adolescente desafia a autoridade do pai, chamando-o a estabelecer continência à instabilidade que é própria da adolescência. O adolescente clama pela Lei para firmar sua diferenciação/individuação do sistema familiar rumo à autonomia. Neste momento, os estreitos vínculos com os pares passam a constituir um novo espaço afetivo e de cumplicidades, em substituição à família (Sudbrack, 2003c).

No processo de afiliação, observamos a dinâmica dos grupos de pares, denominados aqui “grupos potenciais” (de incentivo ao protagonismo juvenil), e a forma como podem se tornar “grupos interrompidos”.

O adolescente busca saídas para situações relacionais que podem comprometê-lo de maneira indesejável. Quando, durante seu desenvolvimento, está vinculado a contextos que lhe asseguram a autoridade e a proteção (como a família e a escola, por exemplo), é capaz de fazer uma distinção consciente entre grupos de pares construtivos e os que podem levá-lo a situações de perigo e risco (envolvimento com drogas e atos infracionais). Permanece vinculado aos primeiros enquanto estes conseguem desempenhar as funções que tanto o adolescente quanto o meio social consideram importantes para seu desenvolvimento.

O adolescente possui uma força social que lhe é natural e o impele à afiliação – à inserção no grupo de pares – estando disposto a pensar sobre suas escolhas em relação às amizades, à busca pelo prazer, a como lidar com situações de risco e com a violência.

Por isso, funções como identificação e amizade são almeçadas na construção dos vínculos, em atividades que promovam a expressão criativa e responsável do seu potencial, ou seja, em atividades de incentivo ao protagonismo juvenil.

Quando, no entanto, o adolescente enfrenta situações adversas – ausência dos pais ou conflitos familiares (como descrito no capítulo anterior), precárias condições de vida (incitando-o à inserção precoce no mundo do trabalho), discriminação, desqualificação social, preconceito, rigidez nas regras grupais – é pressionado a agir. Não encontrando nos grupos potenciais possibilidades concretas e imediatas para lidar com estas situações, o adolescente entra em conflito com os valores, ideais e normas do grupo, gerando sentimentos ambíguos que contribuem para a interrupção desse grupo e seu possível envolvimento em situações de risco.

À medida que o sofrimento se intensifica e o sentimento de impotência em lidar com as dificuldades que vivenciam (como as descritas acima) vai tornando-se mais forte, muitas vezes, tanto o adolescente quanto o grupo se desfazem progressivamente daquilo que é mais significativo na construção das relações, ou seja, da capacidade de amar e se sentirem amados.

Neste momento, o adolescente pode passar a transitar por outros contextos grupais, os quais denominamos “grupos de passagem ao desvio”, onde ele acredita conseguir enfrentar o mal-estar gerado pelas situações adversas. Percebemos que estes grupos não são grupos sólidos de pertença, mas “pseudo-grupos”, pois não se firmam, representam apenas uma transição; surgem e acabam com uma rapidez voraz, com relações bastante instáveis. Esses grupos propiciam a internalização do ódio e do confronto como forma de lidar com sua condição de desqualificação, marginalidade ou exclusão, exercendo forte influência sobre sua construção identitária.

Esse processo de internalização da cultura da violência ocorre frente à dialética afiliação/desafiliação social (Castel, 1995/1998, 1995; Carretero, 1993, 1999) que caracteriza esses grupos de passagem, cujas relações são permeadas pelo não reconhecimento do outro, ou seja, pelo rompimento com a alteridade.

Observamos que os adolescentes têm vivido confrontos intensos entre os seus pares. Há uma importante relação entre a prática de atos infracionais e a conduta autodestrutiva na adolescência. As guerras entre os grupos do tráfico aparecem como disputa por poder e espaço e aquelas entre gangues pela disputa de mulheres, fama ou drogas. Nesse último caso, eles estão à procura do poder e do espaço, no primeiro, acreditam já tê-los e procuram mantê-los. Por essa razão, os adolescentes deste grupo

não entram nos grupos de passagem aqui referidos, pois já introjetaram a violência como meio de sobrevivência.

Diante da trama relacional que compõe o universo afiliativo do adolescente no contexto de vulnerabilidade social estudado, pretendemos, a seguir, expor nossa construção interpretativa sobre os grupos que identificamos neste contexto, quais sejam, as funções almejadas pelo adolescente nos grupos e as que ele está efetivamente sendo capaz de desempenhar.

6.1 Formações grupais

Consideramos importante iniciar este capítulo conceituando as diferentes formações grupais entre pares – observadas no processo de construção e interpretação das informações – constituintes da rede social do adolescente.

Construímos os conceitos de **grupos potenciais** para designar aqueles que levam o adolescente ao protagonismo juvenil; **grupos interrompidos** para designar os grupos potenciais quando apresentam dificuldades no processo de construção do protagonismo, impossibilitando sua efetivação, e **grupos de passagem ao desvio** para caracterizar os grupos que internalizam a cultura da violência e destruição como forma de ação. Dentre estes últimos, identificamos as “*gangues*” e “*facções de pichação*” (expressões muito utilizadas pelos adolescentes durante a pesquisa). Optamos, no entanto, por trabalhar apenas com o conceito de “gangue” na caracterização desses grupos de passagem, considerando as chamadas “*facções de pichação*” componentes desta categoria.

Embora o **tráfico** também tenha aparecido nos relatos dos adolescentes como grupo de pertença, nosso método de análise construtivo-interpretativo nos possibilitou compreendê-lo como pertencente a outro nível de relação entre pares (distinto dos grupos interrompidos ou grupos de passagem ao desvio). Por essa razão, optamos por discuti-lo separadamente no próximo capítulo.

Resgatamos, ainda, alguns conceitos já existentes na literatura sobre construção grupal que nos auxiliam na explicação e fundamentação teórica de características e funções dos grupos potenciais, interrompidos e de passagem ao desvio e das diferenças existentes entre eles, os quais serão discutidos a seguir.

Para Gutton (2005), a adolescência é uma criação de si mesmo, a partir da junção entre o material infantil e pubertário, infiltrados no cultural. A transformação na adolescência surge da necessidade do sujeito de se criar, de inovar, de acreditar em si mesmo, de encontrar seu estilo, de se construir. Este trabalho de construção, longo e difícil, é denominado **subjetivação**.

O processo de subjetivação, segundo Gutton (2005), não acontece sem dor e exigências, mas jamais pode ser considerado uma “violência”. Os meios encontrados pelo adolescente para sua “autocriação” são os mesmos da criação artística: idealização e sublimação. O que o adolescente aspira no seu processo de autocriação é, principalmente, **reencontrar a paz**; mesmo que para acalmar sua tensão precise utilizar pacificadores lícitos e ilícitos, ilusórios ou profundos, transitórios ou permanentes, como as drogas e as infrações contra si e contra os outros. Essa busca pela paz – fruto do trabalho que denominamos adolescência – pode durar muitos anos, até mesmo toda uma vida.

Do caos propiciado pelas transformações brutais e estranhas da puberdade, o adolescente espera um mundo melhor para si. Apesar de não aspirar à desordem, é ela que o impulsiona à autocriação. O adolescente constrói sua identidade, dando vazão ao seu potencial criativo, justamente porque há crise. Necessita da subjetivação (ser sujeito) e esta necessidade, mesmo que introduzida pela desordem, é também um apelo vibrante à ordem, à paz (Morin, 2001; Gutton, 2005). Existe, portanto, uma verdadeira dialética entre a autocriação e a crise: a primeira pacífica a segunda, mas é por isso que o sujeito precisa se reinventar.

É importante, também, entendermos que este trabalho de criação não existe sem **o outro**. O adolescente necessita organizar sua originalidade, sua criação e, ao mesmo tempo, estar seguro de que é compartilhada. Não existe um trabalho de subjetivação sem a intersubjetividade (Gutton, 2005, 2007a). Por isso, **na adolescência, os grupos são fundamentais**.

Logo, se o adolescente é um ser em potencial (que aspira à criação) e são as **construções grupais** as grandes responsáveis por deixar fluir ou não este potencial, precisamos compreender “como” essas construções ocorrem na sua vida.

Notamos que a história, a literatura, a mitologia, os contos infantis apontam para uma sociedade de conduta “*filicida*”, como denomina Outeiral (2003, p. 60). A imprensa, relatando as dramáticas situações familiares, as guerras (responsáveis pela morte de populações adolescentes inteiras), a miséria, a desnutrição, as injustiças e

desigualdades sociais, demonstra como a sociedade tem tratado “*seus filhos*”. Em contrapartida, diante dessas situações, os adolescentes são mobilizados a transformar a si próprios, aos outros e ao mundo. Assumem uma posição consciente diante das situações adversas em certos momentos e, ao mesmo tempo, contestatória. Contestação essa que pode assumir diferentes formas: construção de suas próprias **tribos** – ação ora criativa, construtiva, ora agressiva, violenta.

Maffesoli (2006) propõe a metáfora da “tribo” para observar a metamorfose do vínculo social. A idéia das tribos, na visão contemporânea, supõe o “entrar” sem “progredir”. Pouco importa o objetivo a ser atingido, o importante é “entrar no” prazer de estar junto, “entrar na” intensidade do momento, “entrar no” mundo tal qual ele se apresenta.

Sem dúvidas, as novas gerações vivem valores hedonistas. Constroem identidades muitas vezes transitórias, visando à diferenciação em relação a outros adolescentes e a outras gerações. Na perspectiva de Maffesoli (2006), porém, na formação de suas tribos essas novas gerações propõem ajudar-se mutuamente, encontrar formas de solidariedade, generosidade, criar ocasiões para vibrarem juntos. Buscam no mimetismo tribal uma nova maneira de pensar e viver **a alteridade**.

O tribalismo lembra, antes de tudo, a importância do sentimento de pertencer a um lugar, a um grupo, como fundamento essencial de toda vida social. E para pertencer, aparecem a moda, o instinto de imitação, os agrupamentos musicais, esportivos, religiosos, de dança, de brigas, de pichação, de estudos, dentre outros (Maffesoli, 2006).

Por um lado, observamos que o atuar de algumas tribos tem como característica principal as formas lúdicas de socialização, formações identitárias associadas à produção artística (grupos de música, de dança, grafite). O lúdico (Moreno, 1975) é aquilo que nada tem a ver com finalidade, utilidade, praticidade, mas algo que consiste na espontaneidade vital que assegura a força e a solidez a uma cultura. O “*estar junto à toa*”, como propõe Maffesoli (2006, p. 137), passa a ser um dado fundamental, porém, não único. Além do “estar junto à toa”, há uma outra dimensão que se apropria da construção grupal na adolescência, que explicaremos a seguir.

Segundo Araújo (2001), o fenômeno grupal atende a um duplo direcionamento afetivo: um vínculo vertical, que une os membros do grupo (os iguais) ao seu líder (um superior, um desigual) e um vínculo horizontal, que une somente os membros do grupo entre si. No entanto, mesmo no vínculo horizontal, fica posta a tese de que um grupo de iguais não sobrevive sem uma figura central reguladora (que pode ser um deus, um

totem, um guru, um líder) ou um elemento aglutinador exterior (**um ideal, uma ideologia ou uma causa a defender**) (Araújo, 2001). Para que o grupo exista, é preciso que haja algo ou alguém que seja diferente, que represente o desigual, que funcione como mediador do grupo.

Há grupos nos quais o líder ou o elemento aglutinador muda conforme mudam os interesses coletivos – a liderança pode circular entre todos, de alguma forma, constituindo-se por **princípios democráticos**. Barus-Michel (2001) caracteriza o regime democrático na sociedade. Transportamos, aqui, suas características para as formações grupais na adolescência, levando em consideração as especificidades deste tipo de grupo.

A democracia é caracterizada pelo igual direito de acesso ao poder e à palavra, para todos os membros do grupo. O grupo é definido por uma identidade, circunscrito em um espaço e compartilha instituições (regras, normas) de referências comuns. Em grupos de pares de caráter democrático, o adolescente é reconhecido como sujeito social (enunciador de um *nós*) e cidadão (ator social). Nestes grupos, não há apenas um que sabe, que pode, que faz e aplica a Lei (que aparece como já pré-estabelecida). A Lei interessa a todos, é algo que se constrói no grupo e pode ser mudado de acordo com a práxis coletiva, de acordo com as mudanças das relações e objetivos dentro do grupo. E por se transformarem, provocam nos adolescentes algumas incertezas quanto às suas ancoragens identitárias e práticas, já que são ao mesmo tempo autores e personagens de sua história no grupo. Trata-se de um ponto de convergência das expectativas e vontades coletivas. Aqueles que assumem o poder dentro do grupo são apenas mediadores: exercem uma função, mas não possuem um “trono”. Eles representam o sujeito social e refletem a sua imagem. Além disso, há uma incapacidade do grupo em manter a unanimidade diante das decisões a serem tomadas, visto que o grupo se sustenta na diversidade das partes, nas suas singularidades, diferenças e divergências que tornam cada membro único no grupo. Assim, as decisões do grupo prevêm conflitos, contradições, ambivalências, que passam a ser inerentes a ele (Barus-Michel, 2001).

Guareschi (2002) considera que essas formações grupais favorecem o reconhecimento, a cidadania, a civilidade, a construção da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e da autopercepção do sujeito. O autor define essas relações como relações comunitárias, as quais, para efetivarem-se como tais, necessitam desenvolver uma “ética para o outro”.

Essa ética reclama não remeter o outro para fora da humanidade, não excluí-lo. Exige que não se trate o outro como objeto, que as relações não sejam formadas prioritariamente por interesses individuais (o que faz com que a relação seja inconsistente), que o outro não seja manipulado, nem mesmo desprezado ou posto em condição sub-humana (Morin, 2004/2007).

Relações que se fundam na ética para o outro são relações que se alimentam de opiniões diversas e antagônicas, instituindo o respeito e interesse à expressão das idéias opostas às nossas (Morin, 2004/2007). Possibilitam ao sujeito a **liberdade de escolher quando entrar e sair do grupo e transitar por outros grupos** a partir de suas afinidades subjetivas. O ato ético sinaliza a existência livre, autônoma e indeterminada do sujeito. Propõe o compromisso consigo mesmo e com o outro, permitindo uma relação direta entre ser ético e ser verdadeiro.

Assim, o adolescente encontra e promove harmonia à medida que circula por diferentes grupos ao mesmo tempo e faz a conexão entre eles; quando pode falar dele mesmo e dos outros dentro dos diferentes grupos aos quais pertence; quando ele e seus amigos sentem-se à vontade para dialogar com seus pais e com os pais de uns e de outros, em respeito mútuo; quando a família e a escola não são dois mundos distintos e distanciados, mas propiciadores de um trabalho conjunto. À medida que encontra liberdade para se abrir para o outro e fazer circular as novidades criadas por ele, o adolescente cria a paz (Gutton, 2005).

Nessas condições, a cultura do grupo de pares é pautada na diversidade e, ao mesmo tempo, na solidariedade, mostrando que é possível ratificar a semelhança na diferença. São exemplos desses tipos de grupo os que denominamos, neste trabalho, **grupos potenciais** ou **grupos de incentivo ao protagonismo juvenil**. São grupos que buscam alcançar metas construídas por eles mesmos, funcionando como “motor” cultural para a produção de uma identidade social organizada e autônoma. Podemos designar estes grupos como pertencentes inicialmente à categoria das “tribos”, no sentido de pertencerem, de estarem juntos, de fazerem juntos. Mas estes grupos progridem e atingem uma nova categoria (a dos grupos potenciais) por direcionarem-se não somente a “estarem juntos à toa”, como também a “estarem juntos em prol de uma ação social”, fundadas em princípios democráticos.

Assim, podemos dizer que algumas formas de construção tribais estimulam o potencial e o protagonismo juvenil. Algumas tribos podem se tornar grupos de participação ativa, criativa, construtiva dos adolescentes, numa ação conjunta com

propósitos definidos. São construções grupais que defendem a convivência com a diversidade cultural, a familiaridade com o “outro”, com o “diferente”, a participação igualitária e o reconhecimento dos direitos de cidadania daqueles que ocupam uma posição hierárquica socialmente subordinada (Araújo, 2004).

Os grupos potenciais na adolescência inventam a mudança, inventam-se a si mesmos, inventam seus próprios valores, leis, responsabilidades. Podem ser transparentes – descobrem-se livres, críticos e inventores de sentido. Isso não significa que sejam grupos ideais, pois **jamais um grupo alcançará sua perfeição**. No entanto, são grupos que favorecem o adolescente na conquista de sua autonomia e consciência crítica. São exemplos de grupos potenciais citados pelos adolescentes, **os grupos de dança, de música, de estudo, da Igreja**. Caracterizam-se pela não submissão a um único líder, pela rotatividade de papéis, por uma estrutura mais democrática, de respeito e tolerância às diferenças; pela busca de atividades de diversão, lazer e ação social.

Todavia, consideramos que algumas formas de construção tribal na adolescência descaracterizam os grupos de pares como grupos potenciais. Uma dessas formas sendo quando um grupo de iguais se estabelece, mas seus membros agem em função de seus próprios interesses, ou seja, o individual sobressai ao coletivo a partir da “lei da vantagem” sobre tudo e todos. Outra forma de descaracterizá-lo consiste na necessidade de se instituir uma Lei soberana a ser seguida – uma referência que determine a dependência e a submissão dos membros do grupo, que surge, geralmente, na forma aparente de figura de proteção.

Se por um lado algumas tribos têm como característica principal as formas lúdicas e artísticas de socialização, outras se produzem em condições de liminaridade (onde a ordem dominante é afrontada com violência), de indeterminação, de carência de referências positivas, de quem vive entre as fases de separação e de agregação a ritos de passagem. Pais (2004a) designa estas últimas como sociabilidades juvenis pautadas em manifestações de atrito, ou seja, vivências consideradas subversivas, contestatórias e desestruturadas.

Neste sentido, Gutton (2007a, 2007b) distingue dois tipos de grupos de adolescentes: um que o autor denomina comunidade de amigos (do qual os grupos potenciais fazem parte), o qual se cria, se modifica e cresce em função da criatividade dos processos que o compõe e outro que se forma pela ideologia da classe adolescente (como os grupos de passagem ao desvio). Este segundo tipo possui seus símbolos culturais específicos, sua própria linguagem, idéias, representações, ideologias e

convicções, que após serem estabelecidas, não sofrem alterações e passam a ser compartilhadas apenas pelo próprio grupo. Este tipo de grupo é considerado muito fechado, institucionalizado, no qual a política de reconhecimento do outro passa a ser insuficiente. Pode se desenvolver nestes, e entre eles, uma “luta de classes” (expressão do conflito edipiano), o que os torna instáveis em sua constituição. Ao contrário da “comunidade de amigos”, estimulam a renúncia e a indiferenciação entre os adolescentes, transferindo para o âmbito grupal aquilo que é perdido no plano individual. São exemplos dessas formações grupais as **gangues** da cidade.

As gangues (incluindo os grupos denominados pelos adolescentes de “*facções de pichação*”) são formações grupais representadas por um líder autocrático e pela conseqüente submissão de seus membros a ele. Assumem o autoritarismo como regime instituído, vetando a seus membros expressão e autonomia. Não há, tampouco, mecanismos de reciprocidade, de solidariedade; juntam-se apenas para fortalecerem-se enquanto indivíduos no grupo. Porém, quando colocada em risco a imagem do indivíduo no grupo ou quando este se sobressai a ela, o grupo já não lhe serve mais. São, portanto, grupos com papéis rígidos, atividades anti-sociais e condutas caracterizadas por agressividade (inclusive entre seus próprios membros) (Outeiral, 2003).

Nas gangues, apesar de atuarem sempre juntos e de haver um sentido de pertença, é comum os membros sentirem-se sós num sentido simbólico e subjetivo. Notamos, pois, que muitos adolescentes que se inserem nesta dinâmica grupal (caracterizada pela violência e por regras rígidas) estão em busca de uma referência e proteção perdidas ou que nunca se concretizaram, de uma relação que lhes permita existirem e pertencerem.

Em síntese, podemos pensar que as formações grupais entre pares, bastante representativas na rede social do adolescente contemporâneo, representam inicialmente a idéia de simplesmente “estar junto” (idéia de tribo); os adolescentes tendem a se agrupar sem a intenção clara de atingir um objetivo definido. Ora as tribos são representadas pelo lúdico, pela criação conjunta, ora são constituídas por adolescentes interessados numa auto-apresentação performativa, com preocupação acirrada sobre sua auto-imagem. Ora adotam condutas solidárias e generosas, ora de agressão e destruição com efeitos dramáticos sobre si mesmos e sobre a sociedade. Ora constituem-se enquanto grupos de ajuda mútua, ora rompem com a fidelidade grupal – quando percebem seus interesses individuais ameaçados, isto é, quando estão em situação de

risco ou com dificuldades de se respeitarem em suas diferenças (o que fica evidenciado pela desobediência de alguns membros do grupo às regras estabelecidas).

Assim, algumas tribos se desenvolvem, progridem, estimulam o protagonismo juvenil, tornando-se grupos estruturados, construtivos, potenciais, com objetivos definidos a serem alcançados, enquanto outras, ainda que desejanter o protagonismo juvenil, “desviam-se”, internalizando a violência e a autodestruição como forma de atuação grupal.

6.2 Grupos potenciais

O adolescente possui uma força social que o impulsiona a formações tribais. Estas podem ser de diferentes tipos, conforme descrevemos acima. Quando inserido em contextos que lhe asseguram certa proteção, o adolescente tem a possibilidade de formar e manter relações entre os pares que lhes permitem desenvolver seu potencial criativo. Neste processo, ele é capaz de transformar suas tribos em grupos potenciais a partir do exercício do protagonismo juvenil. O próximo item trata da construção teórica sobre este processo.

6.2.1 O protagonismo juvenil como caminho para o grupo potencial

O adolescente é
*“fonte de liberdade (opção),
 de iniciativa (ação)
 e de compromisso (responsabilidade)”*
 (Costa & Vieira, 2006).

A interação mais intensa e importante na adolescência é a relação com os pares, que assume uma centralidade forte na vida do adolescente. Ao grupo de pares são atribuídas várias funções na formação da subjetividade do adolescente: apoio emocional; companhia social; guia cognitivo e de conselhos, aventura e transgressão; identificação; cuidado, dentre outras. Os membros do grupo representam, em algumas formas de atividade, seus principais interlocutores na atribuição de significado às suas

experiências cotidianas (Oliveira, Camilo, & Assunção, 2003), como ilustram as falas a seguir:

“É um grupo de pessoas (grupos de estudo na escola) que eu posso contar, às vezes para desabafar, pedir conselhos...” (Nando).

“Porque eu me identifico muito com ela (amiga do grupo de estudo) na maneira de pensar. Quando a gente passa por algum problema, ela sempre está do meu lado também. E eu me identifico muito com ela, eu sei que eu posso confiar nela em qualquer momento da minha vida, entendeu? E por ela ter, assim, a mesma forma de pensar que eu sobre as coisas, entendeu?” (Clara).

“Quando o trabalho (da escola) é muito difícil, aí a gente reúne a nossa turma, aí a gente vai tudo pra casa de uma, tipo assim, a gente aí vai pra casa da Paula, aí a gente fica lá conversando, trocando idéia, se ajudando, pra que todo mundo tire nota boa.” (Júlia).

No grupo de pares, os adolescentes adotam e designam novos papéis sociais uns aos outros, dessa forma ressignificando-se e ressignificando o outro e a realidade. Há a manifestação do desejo de se expressarem, de se relacionarem, de estarem em contato com o outro, atribuindo muito valor às suas qualidades e competências, aos seus sentimentos, à possibilidade de se comunicarem. No processo de autopercepção, são capazes de refletir sobre a responsabilidade que têm na construção dos seus relacionamentos e de sua vida.

Espaços de socialização, aprendizagens e construções identitárias podem se constituir espaços de promoção ao protagonismo juvenil – os grupos esportivos e culturais ligados à música, à capoeira, à dança e outras expressões juvenis; os grupos da Igreja ligados ao lazer, à companhia social; os grupos de estudo relacionados ao encontro entre amigos para aprendizagem e trocas. Da mesma forma, seus códigos de inserção grupal, identificados pela forma de falar, de vestir, de enfeitar os cabelos; seus saberes relacionados às trocas de experiências pessoais e identificação com as lideranças; e os valores e conhecimentos acerca da possibilidade de ação conjunta – enfim, todos esses grupos, com suas características específicas, representam a possibilidade de promoção ao protagonismo.

A palavra “protagonismo” origina-se da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, o primeiro e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor. Quando falamos em **protagonismo juvenil** estamos falando da ocupação do

adolescente de uma posição central nos esforços para a mudança social (Costa & Vieira, 2006).

A força do protagonismo juvenil emerge da iniciativa do próprio adolescente, da expressão de liberdade e de um compromisso social. A ação é produto de uma decisão consciente e o próprio adolescente assume responsabilidade por seus atos. O protagonismo juvenil é a expressão criativa e responsável do **potencial** do adolescente (por isso o nome “grupo potencial”). Relaciona-se com a preparação para a cidadania e cria condições para que o adolescente possa exercitar de forma crítica e espontânea o pensamento, a palavra e a ação na construção gradativa de sua autonomia.

Uma característica importante do protagonismo juvenil é a **espontaneidade do adolescente**. Segundo Moreno (1974), a espontaneidade é a regra fundamental para o pertencimento ao grupo como solução, pois o grupo se cria por meio da integração e cooperação entre seus membros.

O **idealismo**, assim como a imaturidade (Winnicott, 1971/1975), também é uma das características mais emocionantes da adolescência e contribui consideravelmente para o protagonismo juvenil. Através do idealismo, o adolescente vive um estado de ilusão que o possibilita experimentar a liberdade de formular planos ideais.

Entendemos que a **curiosidade** é ainda outro aspecto a ser considerado na promoção do protagonismo juvenil, pois incita o adolescente a “fazer coisas” no infinito universo da arte: dançar, escrever, pintar, desenhar, esculpir, representar, construir objetos, cantar, criar músicas e sons, etc. A arte, a aprendizagem e o conhecimento fazem parte do cotidiano da vida humana.

A arte pela arte se funda no mero desejo de criar, de expressar algo, na busca do gozo estético (Aguiar, 2008). Por isso, segundo Gutton (2007a), o adolescente é um artista. Ele é tomado por uma necessidade de criar a si mesmo e se compromete nesta criação. A criação é íntima, solitária, mas paradoxalmente, não existe sem o outro, precisa da relação para se concretizar.

“Era muito legal (ter uma banda)! A gente começou do nada, indo pra casa de um dos meninos da rua. A gente ria, conversava, brincava, era tão bom! Todo mundo era de boa, tranqüilo... Não que a gente não tivesse problema, mas quando a gente se encontrava pra ensaiar parece que a gente extravasava, sabe? Teve alguns que começaram até a fazer aula de música pra ver se aprendia mais coisa pra ajudar na banda. A gente começou como diversão, mas aí, a gente começou a fazer sucesso, os nossos amigos ouviam e gostavam e chamavam a gente pra tocar nos lugares. Até ganhava um dinheirinho no final

de semana, tocando em umas festas, na casa de amigo, no colégio... Era uma forma da gente ter o nosso próprio dinheirinho.” (Clara).

Na espontaneidade, no idealismo, na curiosidade que impulsionam à criação, produz-se um conhecimento que não pertence ao indivíduo propriamente, mas a toda a grupalidade. A criação adolescente propicia uma condição tipicamente educativa, ou seja, por ser uma construção de conhecimento e não a reprodução do mesmo (como o próprio nome diz), impulsiona à autonomia do sujeito e do grupo (Aguiar, 2008).

No espaço de exercício do protagonismo juvenil, os adolescentes consolidam relacionamentos, consomem e ressignificam produtos culturais, geram sentidos estéticos, éticos e processos de identificação cultural. São verdadeiros laboratórios onde se processam experiências e se produzem subjetividades (Brenner, Dayrell & Carrano, 2008).

O protagonismo, através da participação criativa, construtiva e solidária, torna o adolescente responsável e comprometido com o outro, principalmente porque não existe sem a construção e o respeito às regras. É preciso que haja regras e limites claros de modo que os interesses coletivos entre os pares sobressaiam aos individuais.

Vários exemplos de protagonismo juvenil foram relatados pelos alunos e professores da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa. Estes atores se referiam aos grupos idealizados e **construídos pelos próprios adolescentes dentro da instituição.**

“Aqui na escola a gente já fez tanta coisa. Teve e acho que tem ainda, o pessoal da sexualidade, um projeto da escola... Tinha o Jornalzinho da escola, que era legal. O pessoal escrevia as coisas que tavam, tipo, acontecendo aqui, sabe? Era um grupinho muito bom... Depois também tem a rádio, né? A gente coloca as músicas que quer. Cada dia é um tipo de música e uma turma que comanda o som. Só que o som tá estragado.” (Fábio).

O fato da força desses grupos emergir dos próprios adolescentes não significa que eles não contem com a **participação de adultos.** Ao contrário, o apoio e o suporte das figuras de autoridade, quais sejam, os pais, professores, líderes comunitários, profissionais são de extrema relevância para o surgimento e desenvolvimento do protagonismo juvenil.

A ação educativa (propiciada principalmente pelas **figuras de autoridade** na vida dos adolescentes) quando permeada por repressão ou indiferença se mostra incapaz de reconhecer ou auxiliar os adolescentes no exercício de sua autonomia. Nestas

condições, muitas vezes, o adolescente transfere para os pares as funções que percebem como referentes, conforme podemos ver nos seguintes relatos:

“Mas eu acho que tipo assim, a Lidiane, por ela ser minha namorada e ela estar esperando um filho meu... Mas eu acho que, tipo assim, eu tenho que respeitar ela bem mais, entende? Como se ela fosse... vamos dizer assim, como se ela fosse uma mãe pra mim, entende?” (João).

“É, porque elas, toda vez que eu preciso de alguma coisa, entende? Quando tô num momento difícil, elas (colegas do grupo de estudo) chegam em mim, ligam pra mim, vão lá em casa... Acho que ta quase uma família, né?” (João).

Remetendo-nos às reflexões de Winnicott (1971/1975) sobre o potencial criativo do ser humano, percebemos que o autor afirma ser **a imaturidade** uma parte preciosa da adolescência. É através da imaturidade, da inquietação, da “irresponsabilidade” (em certo grau), que o adolescente mostra seu pensamento criador, seus sentimentos novos e diferentes, as idéias de um novo viver. Por isso, adverte e solicita aos adultos que não permitam aos adolescentes atingirem uma falsa maturidade; ou seja, não lhes transmitam uma responsabilidade a qual não estão preparados para assumir.

Contudo, Winnicott (1971/1975) não nega a importância da presença dos adultos no desenvolvimento do processo criativo adolescente. O autor afirma que essa mesma criatividade, apesar de inerente à vida, necessita do **aporte social** para se realizar. Este aporte é, no início da vida, constituído por objetos transicionais oferecidos pelas figuras parentais. Ao dispor deles, a criança se torna capaz de brincar e, quando adulta, de substituir os objetos e as situações vividas na infância pela produção da arte.

Assim, o que buscamos enfatizar é que a alegria, a espontaneidade e a criatividade não são elementos que devem ser controlados ou eliminados por esforço do próprio homem ou de suas relações sociais, pois não são instintos de conservação da vida, mas modos éticos de existir. Neste sentido, Espinosa (conforme citado por Sawaia, 2004) pensa a **potência** como sendo a vontade guiada pelo desejo de liberdade. É afeto alegre que se perpetua nas ações e motiva o desejo do comum. A potência pode ser compreendida como afeto (bastante representativo no protagonismo juvenil), desde que não seja exercida indevidamente ou abusivamente por figuras dominantes, manipuladoras, detentoras do poder. No exercício do poder sobre o adolescente é que surge a violência e onde ela pode ser compreendida.

Segundo Gutton (2007a), as **instituições** (regras, normas) são fundamentais no processo de identificação, idealização e diferenciação. Há as instituições externas, reais sociologicamente e as instituições internas, conscientes e inconscientes, instaladas no seio do funcionamento psíquico do adolescente, que se constrói a partir do diálogo entre elas. As instituições externas são os lugares onde se organizam as cenas sociais para o adolescente: a escola, os centros culturais e sociais, a comunidade, e sobretudo, a família (instituição à qual a sociedade confia o seu desenvolvimento).

Aos olhos do adolescente, essas instituições são estruturadas a partir de uma hierarquia intergeracional na qual o adulto (os pais, os profissionais) e suas ideologias ocupam lugar de dominação sobre ele e suas mudanças. Tal hierarquia faz suas próprias interpretações sobre a legalidade e moralidade das aventuras criativas do adolescente e quanto maior a dificuldade de compartilhá-las, mais destoantes das percepções adolescentes ela aparece, gerando conflito. Assim, podemos entender que, de certo modo, o ambiente institucional exterior é uma construção dialética ao processo de criação adolescente: opõe-se a ele ao mesmo tempo que contribui para sua criação.

Porque a quebra neste jogo dialético entre a originalidade juvenil criativa e as exigências institucionais pode gerar grande sofrimento para o adolescente, compreendemos que o protagonismo juvenil transcende os limites de seu entorno pessoal e específico do grupo e influi diretamente no curso dos acontecimentos que afetam a vida do adolescente e a de todos aqueles que constituem **sua rede social mais ampla**: família, escola, comunidade e demais instituições. Ele consiste numa forma de reconhecer que a participação do adolescente em processos de discussão, decisão, planejamento e execução de ações pode provocar mudanças decisivas na realidade social, cultural e política em que estão inseridos (Costa & Vieira, 2006).

Seguindo os caminhos traçados por Sluzki (1997) sobre a rede social de um indivíduo, encontramos que a presença de uma rede social substancial protege a saúde da pessoa, que, por sua vez, mantém sua rede social. É o “círculo virtuoso”, conforme denominado pelo autor. Por outro lado, a presença de sintomas afeta negativamente a rede social dessa pessoa, o que, também terá um impacto negativo sobre a saúde dela, criando o mesmo “círculo vicioso”.

Neste sentido, acreditamos que o incentivo ao protagonismo juvenil, através das diferentes formações grupais na adolescência e do apoio institucional (família, escola, Igreja), pode funcionar como um caminho de fortalecimento da rede social do adolescente (induzindo a círculos virtuosos) e prevenção de sintomas (impossibilitando

círculos viciosos). Quando vivenciado de forma construtiva, o protagonismo pode ser considerado uma forma de proteger a saúde mental do adolescente, auxiliando-o a lidar com adversidades e situações de risco. Do mesmo modo, **quando interrompido**, gera mal-estar, angústia e conflitos que os tornam mais vulneráveis a situações de risco. A seguir, apresentaremos algumas formas de interrupção destes grupos, observadas ao longo do estudo.

6.3 Grupos interrompidos

Vimos até o momento que o protagonismo juvenil é um caminho para a transformação das tribos em grupos potenciais. No entanto, observamos ao longo do estudo, que o adolescente em contexto de vulnerabilidade social enfrenta diversas dificuldades durante seus processos de afiliação grupal que o impedem de se vincular ou manter relações de incentivo ao protagonismo. Dentre elas, destacamos as exigências e responsabilidades a que são pressionados a assumir precocemente (como a inserção no mercado de trabalho, por exemplo), o descaso e a discriminação social, e a rigidez das regras grupais. Consideramos que essas situações provocam “rachaduras” nos grupos potenciais, tornando-os mais vulneráveis ao rompimento com estes grupos e à sua conseqüente exposição a situações de perigo e risco na busca de soluções imediatas. À medida que se interrompem, as drogas e o tráfico aparecerem, aproveitando-se das rachaduras que se formam nos grupos para permear as relações.

6.3.1 Protagonismo juvenil *versus* responsabilidades

Durante a pesquisa, percebemos que alguns adolescentes sofrem pressões constantes para interromperem seus grupos potenciais. Em seus relatos, mostram que essa pressão advém das exigências sociais para que assumam determinadas responsabilidades (o auxílio no sustento financeiro da casa, cuidados com a família, o exercício da paternidade, o casamento), que muitas vezes não estão preparados para assumir. Tais responsabilidades interferem bruscamente em seu desenvolvimento, o que

acarreta dificuldades para que se mantenham em grupos potenciais. A prioridade, neste caso, passa a ser **a inserção precoce no mercado de trabalho**, tido como o principal meio de se mostrar responsável e reconhecido aos olhos da sua família, escola, comunidade e da sociedade.

Temos hoje uma nova geração de adolescentes que se faz presente principalmente por meio de expressões ligadas a algum estilo cultural; denunciam, através da música e da arte, questões que os afetam e os preocupam de forma diferente das gerações juvenis precedentes (Abramo, 2008). Através da expressão juvenil é possível analisarmos as condições e possibilidades que os adolescentes encontram para participarem e transformarem a sociedade, assim como seus valores, opiniões, crenças, atuação social e política. É possível, também, examinarmos as situações de inclusão e exclusão vivenciadas por eles, as vulnerabilidades que os afetam e, assim, compreendermos suas atitudes e comportamentos.

A juventude é caracterizada como uma fase do desenvolvimento que promove o “tornar-se capaz” de exercer as dimensões de produção (sustentando-se a si próprio e outros), de reprodução (gerando e cuidando dos filhos) e de participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade) (Abramo, 2008). No entanto, este conceito de juventude, assim como o conceito de protagonismo juvenil, não se sustenta se observadas as diferenças nos modos de inserção dos adolescentes na estrutura social. A autora, então, faz uma distinção entre a **condição** de ser adolescente, ou seja, o modo como uma sociedade atribui significado a esse momento do ciclo de vida; e a **situação** do adolescente, que revela o modo como tal condição é vivida a partir da classe social, gênero, etnia etc.

A partir dessa distinção, observamos que a condição de ser adolescente pode ser a mesma para todos, mas a situação deste adolescente na sociedade aponta para as intensas desigualdades que existem entre ele e suas formas de expressão juvenil. Por isso, é importante falarmos em “*juventudes*” e não “juventude”, a fim de marcarmos as diferenças que atravessam essa condição.

Levando em consideração, portanto, a “situação” de vulnerabilidade social do adolescente do estudo, observamos que as atividades relacionadas ao lazer e à cultura são muito valorizadas por eles, mas são difíceis de serem realizadas devido à falta de dinheiro, à falta de estruturas adequadas na comunidade e aos impedimentos colocados pelos próprios familiares ou responsáveis (controle dos pais).

“Bem que queria aprender dança, capoeira. Capoeira tem, mas é muito longe pra mim porque fica lá pra cima e eu não vou lá, geralmente é à noite e meu pai não me deixa sair à noite só, aí fica difícil, mas eu queria, gostaria que tivesse um perto lá!” (Júlia).

Os adolescentes relatam que os grupos de dança dos quais fazem parte, por exemplo, funcionam como momentos de lazer para eles. Quando se encontram para criar danças novas e treiná-las, eles brincam, riem uns dos outros, conversam, trocam experiências, o que lhes proporciona prazer e uma identidade social. O mesmo acontece com os grupos de estudo que se formam nas salas de aula. Reúnem-se não apenas para estudarem juntos, mas para compartilharem experiências e poderem simplesmente estar juntos. Compreendemos que esses grupos exercem as funções não só **de diversão e lazer, como também de apoio emocional, guia cognitivo e de conselhos, acesso a novos contatos, identificação positiva**, as quais auxiliam o seu desenvolvimento saudável e o protagonismo. Todavia, percebemos, através dos relatos, que esses grupos são interrompidos antes mesmo de se tornarem efetivos.

“O Lauro (amigo da comunidade), ele dança no grupo da gente também. Só que ele é um menino assim bastante informado, entende? Dos assuntos... Por isso que eu me identifico bastante com ele. Porque ele é um menino super inteligente, o Lauro... Qualquer assunto, assim, que você comentar com ele assim, ele sabe pelo menos um pouco, entende? Mas como eu tô saindo do grupo, a gente nem vai se ver mais. Acabou que eu nem tive assim tanto contato com ele.” (João).

“Porque ele (amigo da escola) é super inteligente, entende? Ele participa bastante da aula. Aí tipo... Você tem essa visão assim, da pessoa, né? Aí pelo fato de ele ser dessa forma, assim, super educado, eu me identifico bastante com ele. Tento assim, fazer de tudo pra ser... Não igual a ele, entende? Mas pra parecer um pouco. Ele é da turma que eu te falei, lembra? Aqui da escola. Aquele grupinho que tá sempre junto... Eu é que, como preciso me virar pra arranjar dinheiro, não posso mais ficar com eles. Tô me afastando. Mas eles podem só estudar, né?” (João).

Winnicott (1971/1975) aponta que, quando passa por situações em que necessita subitamente tornar-se responsável, o adolescente tende a envelhecer prematuramente e perde a espontaneidade, a capacidade de criar e o impulso criativo despreocupado. Durante a pesquisa, conforme já mencionado, percebemos que alguns adolescentes estão sofrendo pressões no sentido de “tornar-se responsável subitamente”, o que dificulta mantê-los inseridos ou impulsioná-los à inserção em grupos potenciais. Além disso, observamos que quando as atividades de incentivo ao protagonismo juvenil são

interrompidas, geram mal-estar, angústia, conflitos internos e externos, deixando os adolescentes mais vulneráveis a situações de risco e à transgressão.

“É. Tem uns três anos e pouco assim do grupo (de dança), sabe, formado... Eles ligam pra nós, na Feira da (???) Mas é tudo pago, sabe, paga a condução e o buffet. A gente já abriu pro Fala Mansa, não teve esses tempos aqui?” (João).

Apesar de gostar do trabalho que desenvolve com o grupo de dança e de suas apresentações em festas, este adolescente percebe que a dança não lhe confere reconhecimento social em longo prazo e que o dinheiro que consegue não é suficiente para manter o grupo. Compara com o tráfico de drogas, que lhe dá muito mais dinheiro em muito menos tempo.

A prática do protagonismo, que conforme foi dito anteriormente, contribui para a construção identitária do adolescente, para o desenvolvimento da sua auto-estima, autoconceito, autoconfiança e para a construção de sua visão de futuro e sentido de vida, também o auxilia na capacitação para o trabalho, à medida que propicia o desenvolvimento de habilidades como autogestão e co-gestão, tornando-o mais preparado para lidar melhor com suas potencialidades e limitações (Costa & Vieira, 2006).

Porém, dentre as pressões vivenciadas pelos adolescentes no sentido de interromperem seus grupos potenciais, observamos o fato de serem compreendidos como grupos que interferem negativamente na assunção das “responsabilidades” exigidas pela sociedade. A prioridade, neste caso, deve estar voltada aos estudos e ao trabalho, e, mais especificamente, à construção de relações que exerçam a **função de ajuda financeira**.

A adolescente fala sobre a atitude da mãe de uma ex-aluna da escola: *“Aí a filha dela ia pro colégio normalmente. Ai ela falava bem assim: ‘Se for pra você ir assim...’ porque ela achava que ela ia pro colégio só pra namorar e se divertir: ‘Se for pra ir pro colégio só pra namorar é melhor você parar de estudar e trabalhar. Se for pra ficar cada hora tendo que ir pra algum lugar por causa de gincana, festa, essa coisa de formatura, é melhor ir trabalhar.’ E foi o que ela fez. Ela parou de estudar e trabalha na feira vendendo roupa e ela tira até 800 reais no mês, o dia inteiro. Mas não estuda... Ela não saiu da escola por causa de drogas, mas por causa dos pais mesmo. Os pais devem confiar mais nos filhos, eles desconfiam muito da gente.” (Joana).*

Observamos que, nesta dificuldade de conciliar a responsabilidade com o prazer, os adolescentes acabam sendo **roubados do tempo de adolescer entre os pares**. Vivem conflitos internos constantes por estarem, de um lado, sofrendo a pressão de amadurecerem rápido e, de outro, querendo gozar de sua imaturidade, de seu idealismo, de seu simplesmente “*estar junto*”, como propõe Maffesoli (2006).

Precisamos compreender também que quando os adultos colocam demandas e esperam respostas imediatas e unívocas dos adolescentes, podem acabar deixando-os sem outra saída a não ser transgredir – desafiando ou recusando a Lei e o limite. As normas, quando colocadas apenas em torno das proibições e exigências, não mostram ao adolescente o outro lado do limite que se refere à indicação dos caminhos possíveis que pode percorrer, conciliando as responsabilidades com o prazer, o lazer e a diversão.

“Eu falava: ‘mãe, eu vou pra escola’, mas ia pro ensaio.” (Clara)

Segundo Jacobina e Costa (2007), as famílias compreendem que, estando o adolescente ocupado trabalhando, além de ajudar no sustento familiar, estará longe do grupo de pares. Os grupos representam para elas o ócio, o “não fazer nada”, o que de seu ponto de vista se torna a “oficina do diabo”, aumentando, conseqüentemente, as chances de envolvimento de seus filhos na prática de atos infracionais.

Outros impedimentos a continuarem estudando e exercitarem o protagonismo juvenil aparecem fortemente vinculados ao casamento e à chegada dos filhos, condição bastante corriqueira entre os adolescentes em contexto de vulnerabilidade social (Abramo, 2008). Para lidarem com essas questões, novamente a entrada no mercado de trabalho aparece como solução. O próprio adolescente precocemente exercita a procura por ocupação e vê nela a única forma de se sentir maduro, responsável, “protagonista” de sua vida.

“Aí eu pergunto pra senhora: o que a senhora acha que eu devo fazer, nessa situação? Tendo um filho, minha mãe mandando eu ir embora... Com a minha mulher pedindo pra, vamos dizer, pra mim conviver com ela... O que a senhora acha que eu devo fazer? No caso das meninas (amigas da escola), elas me ajudam bastante, elas me dão conselho, mas eu tô falando assim, ajuda financeira, entende? Eu preciso, eu digo, não tô dizendo que eu não preciso, que eu preciso bastante, entende? Minha condição financeira é lá em baixo, mas eu não acho que devo fazer isso (entrar para o tráfico), entende? Eu quero conseguir algo assim, de mim mesmo, sabe? Saindo de mim, entende? Mas tá tão difícil!” (João).

O emprego aparece, então, para muitos adolescentes e demais segmentos de sua rede social, como a forma de assumir a responsabilidade por um filho que vai nascer, de ajudar no sustento da casa e cuidar da família de origem, além de representar a entrada precoce no mundo adulto.

Assim, quando a questão é o **trabalho**, há evidências de que os adolescentes têm vivenciado uma forte exigência social no sentido de procurarem emprego. Se esta exigência não existisse e a procura de emprego por parte dos adolescentes fosse menor ou adiada, as taxas de desemprego cairiam substancialmente. Assim, eles poderiam se dedicar mais às atividades de escolarização e aprendizagem profissional e estariam adquirindo melhor preparo para enfrentar com maiores chances de êxito os desafios e obstáculos presentes no mercado de trabalho, o qual é cada vez mais competitivo e excludente (Branco, 2008).

No entanto, muitos adolescentes são “empurrados”, compelidos a “*arrumar logo um emprego*” (Roberto). Segundo resultados da pesquisa “*Perfil da juventude brasileira*”¹³ (Abramo & Branco, 2008), as razões e/ou pressões para a entrada no mercado de trabalho são muitas, dentre elas, principalmente, a necessidade, seguida dos sonhos por independência financeira, crescimento, auto-realização e ainda a questão da exploração.

De acordo com os relatos dos adolescentes de nossa pesquisa, à medida que vão caminhando para a conclusão do ensino médio, as pressões, tanto por parte dos familiares e professores, quanto dos próprios pares vão se tornando mais intensas.

“A partir do momento que você chega já no 1º, 2º e 3º ano, os professores já começam a jogar em você ‘ó, daqui a pouco você tá completando 18, você vai ter a sua família, você vai ser responsável por você mesmo, você não vai ter mais quem lhe cuidar, entendeu?’. Você já começa a se sentir pressionado, entendeu? Você começa a pensar no seu futuro. Aí você começa a cuidar das suas coisas e deixa mais de olhar pra outras coisas, até pros seus amigos você pára de olhar. Sua prioridade agora é o futuro.” (Tiago).

¹³ Realizada nos anos de 2003 e 2004, a pesquisa sobre o “perfil da juventude brasileira” foi uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, com a parceria do Instituto de Hospitalidade e do Sebrae. Teve responsabilidade técnica da *Criterion* Assessoria em Pesquisas e retomou e ampliou temas e questões investigados em outubro de 1999 pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo. Seu objetivo foi construir um amplo levantamento quantitativo sobre a juventude brasileira tendo tido representatividade estatística nacional, o que permitiu a apresentação de resultados desagregados segundo as características regionais e outros aspectos fundamentais para a melhor apreensão deste contingente populacional. Buscou, ainda, avançar na compreensão da complexa realidade brasileira, respeitando as diversidades dos temas e as características sociodemográficas e culturais que qualificam os, na época, 34 milhões de brasileiros entre 15 e 24 anos (Abramo & Branco, 2008).

Encontramos ressonância no que diz Castel (1995/1998) quando explica que **os desempregados** apresentam um sentido de invalidez e de exclusão ou, em outras palavras, de não pertencimento social, de desafiliação, que pode levá-los à solidão ou à inclusão perversa, como sugere Sawaia (1999).

Neste sentido, é interessante percebermos algumas contradições vividas no universo afiliativo do adolescente. Quando inserido em grupos de incentivo ao protagonismo juvenil ele parece não sentir crescimento e auto-realização. Talvez pelas situações adversas em que se encontra e pelas pressões constantes que sofre, é compelido a julgar seus grupos de dança, de música, de arte, de estudos, como grupos insignificantes, depreciados, que “*não levam a nada*” (Fábio), apesar de ser através deles que encontram momentos de alegria, de diversão, quando podem viver a espontaneidade e a criatividade típicas dessa fase. Os adolescentes apresentam, então, posturas divididas entre o investimento no futuro (o cuidado com o futuro) e o aproveitamento imediato da vida (a vontade de viver o aqui-e-agora).

Na verdade, o que nos inquieta não é propriamente o desejo do adolescente pelo ingresso no mundo do trabalho, mas a forma como ele está se inserindo neste mundo e o tipo de ocupação que encontra.

Sabemos que a adolescência é uma fase bastante propícia para compreender-se melhor a experiência e o sentido do trabalho, pelo valor que poderá ter na sua vida futura (Jacobina & Costa, 2007). Pode ser visto como um dos segmentos da rede social pessoal do adolescente (Sluzki, 1997). Pode inclusive fortalecer seu potencial criativo se apresentado como espaço para o desenvolvimento de habilidades e autoconhecimento. Porém, se considerado em sua dimensão formativa, se interessante, construtivo e útil, mas se repetitivo, alienador, degradante, pode levar o adolescente à frustração.

Nossos estudos anteriores (Pereira & Sudbrack, 2003) apontam que o trabalho para adolescentes em situação de risco pode caracterizar uma possibilidade de sustento individual e familiar, além de ser capaz de contribuir para o aumento da auto-estima, resgate da autonomia diante da família e respeito do adolescente pela comunidade. Apesar disso, Não podemos deixar de pensar que a adolescência é uma fase de intensas mudanças, de grandes descobertas sobre si mesmo e sobre o outro, período em que o adolescente, como afirmam Jacobina e Costa (2007), ainda não viveu o suficiente para ter maturidade física, cognitiva, social e emocional para o exercício de determinadas funções propostas no mundo profissional.

Assim, percebemos que **o problema aparece** muito mais em função da forma como o adolescente é levado a assumir esta responsabilidade e o tipo de trabalho que é levado a desempenhar. Ingressar no mercado de trabalho, em alguns casos, não é significado como meio de socialização, de construção identitária, de formação de valores individuais e coletivos, de processo criativo e de aprendizagem. O trabalho é compreendido apenas no plano das oportunidades, mas não no das representações. Isto porque a inserção precoce no mundo profissional simplesmente é imposta ao adolescente e internalizada como meta importante a atingir para se fazer reconhecer e respeitar no tocante à renda e ao *status* que pode lhe proporcionar.

Assim, à medida que o adolescente cresce e vai se deparando com as dificuldades, suas expectativas em relação ao futuro vão sendo percebidas como cada vez menos realizáveis. Pesquisas mostram (Abramo & Branco, 2008) que há uma consciência, claramente difundida entre os adolescentes, da insegurança e do risco de desemprego que atinge a todos real ou potencialmente.

Diante da dificuldade de encontrarem trabalho ou quando percebem que o trabalho socialmente aceito não é capaz de lhes oferecer o que procuram, alguns adolescentes, movidos pela frustração e revolta, descartam esta idéia, passando a buscar outras atividades, em sua maioria condenáveis socialmente, mas que lhe garantam certo *status* e renda, como a inserção no tráfico de drogas.

“Meu namorado era da banda, mas agora ele saiu. Ele viu que não tava dando em nada. Ele tocava cavaquinho. Ele toca super bem, mas eu falava pra eles: ‘Gente, vocês têm que pensar no futuro de vocês: passar em concurso e quando todo mundo tiver uma estabilidade legal, a gente monta de novo uma bandinha!’ Quando eu saí da banda, eles começaram a tocar em bar e não ganhavam quase nada, uma mixaria. Hoje em dia eu tenho uma amizade muito legal com alguns deles, mas a banda acabou... Primeiro eu saí... Depois meu namorado saiu. Ninguém apoiava, todo mundo achou foi bom o grupo acabar...” (Clara começou a chorar). “Sabe, eu queria que voltasse como era antes... A gente era uma família! Ninguém acreditava, mas a gente era legal, a gente não mexia com droga, a gente não brigava nas festas, a gente só ria, brincava, a gente era da paz... Depois, teve gente que saiu e hoje é de uma gangue aqui da escola e nem fala mais comigo, briga todo dia aqui fora da escola. Teve um que era meu amigo e que agora tá se envolvendo com coisa ruim, acho que tá vendendo droga aqui na escola... Quando eu encontro com ele e começo a conversar, eu tento fazer ele parar com essa vida... mas ele diz: ‘Você ficava falando que a nossa bandinha não ia dar em nada, que a gente não ia ser ninguém, que a gente não ia conseguir dinheiro... Agora eu estou conseguindo... Me deixa em paz.’” (Neste momento, Clara voltou a chorar).

Neste sentido, ao manifestar-se como demanda urgente e necessária, o trabalho pode tornar-se fator de risco para o adolescente, desestabilizando ou interrompendo formas de inserção social (como os grupos de pares de incentivo ao protagonismo juvenil) e causando frustração em relação ao padrão de vida almejado, assim como sentimentos negativos no tocante ao significado subjetivo do seu resultado.

6.3.2 Protagonismo juvenil *versus* descaso e discriminação social

Alguns adolescentes enfrentam uma realidade marcada pela **pobreza, pelo descaso e pela falta de oportunidades de desenvolver seu potencial**. Observamos, ao longo do estudo que o preconceito, o estigma que carregam e a discriminação social são também grandes responsáveis pela interrupção dos grupos potenciais na adolescência.

Os grupos de expressão juvenil (dança e música), os grupos de estudo, os grupos da Igreja apareceram constantemente nas falas dos adolescentes como grupos construtivos de pertença. Contudo, o preconceito e discriminação tanto dos familiares como das demais instituições sociais interrompem o desenvolvimento desses grupos, desqualificando a cultura presente neles ao estigmatizá-los como “*bandidos*”, “*vagabundos*”, “*perversos*”.

Alguns adolescentes, ao se referirem aos grupos de música e dança, por exemplo diziam ouvir expressões como: “*isso é música de bandido*” (Fábio), “*música do demo (demônio)*” (Fábio), “*essa ‘bandinha’ não vai te levar a nada, vai fazer você continuar aí, sem conseguir ser ninguém na vida*” (Clara), “*essa coisa horrível que esses meninos ouvem todo dia*” (Fábio).

Os grupos de estudo também são diminuídos pelo olhar desqualificante tanto por de suas famílias quanto da própria escola, as quais não acreditam no potencial dos adolescentes, não estimulando neles o protagonismo juvenil. A saída do aluno da escola (por solicitação da própria instituição), por exemplo, é algo freqüente, reforçando as situações de discriminação e exclusão social. A escola ainda representa para os alunos tanto uma via de acesso ao exercício da cidadania, como, ao contrário, um mecanismo de exclusão.

“Você tem é que deixar esse negócio de ficar se juntando com esse pessoal aí todo dia dizendo que é pra estudar... Sei lá se vocês estudam mesmo! Devia é procurar logo um trabalho... Isso sim, é que você precisa fazer em vez de ficar aí, nessa vagabundagem com esse pessoal... Num vai conseguir nada com isso mesmo!” (Fábio).

“Aqui na escola, eu gosto muito do professor de geografia. Ele não é muito chato, não é de ficar brigando... Mas ele consegue fazer todo mundo prestar atenção na aula dele. Ele fala ‘presta atenção’ e todo mundo presta... Eu acho muito bom professor que consegue isso dos alunos. É tão difícil um professor impor moral, mas quando ele põe, é muito legal... Todo mundo respeita! Agora, tem professor, que quando não vai com a sua cara, pode desistir. Você não consegue mais nada na escola. Tudo que você faz é como se fosse errado, entende? Você fica discriminado mesmo.” (Nando).

Também nos grupos da Igreja, local de encontros e lazer social para muitos adolescentes, a rigidez na formação dos grupos promove exclusão dos próprios membros e processos discriminatórios em outros contextos.

“Tirando algumas exceções de pessoas da minha família, tem muito olho grande no que a gente tem, no que a gente faz... Não respeitam nem nossa religião. Discriminam mesmo.” (Clara).

A experiência dos adolescentes de camadas abastadas da sociedade, que imprimiu o conteúdo da noção moderna de juventude, funciona ainda como padrão ideal. Às camadas populares restam as avaliações sobre as possibilidades de ascenderem a esta condição, de poderem *“viver a juventude”* (Abramo, 2008, p. 43). É a partir deste padrão ideal de juventude que se medem as abreviações, extensões e interrupções dessa etapa da vida, assim como os desvios e negações de seu conteúdo. Tornam-se evidentes as dificuldades por que passam os adolescentes de camadas desfavorecidas para viverem de forma digna e satisfatória sua juventude e protagonismo juvenil, visto que **sua identidade pode lhe ser negada.**

O processo de desqualificação social alimenta um sentimento de desvalorização e impotência por parte desses adolescentes. Se o seu valor está ligado à posição social, eles, que não a têm, tornam-se indivíduos sem valor, tornam-se *“nada”*. E, se a sociedade considera que cabe a eles provarem seu valor, então internalizam sua própria **nullidade** (Gaulejac, 2003/2006). Para Gaulejac, a posição é estruturante: assim como tê-la significa ser reconhecido (ter uma identidade), a ausência dela deixa o indivíduo frente ao vazio, à inexistência.

Observamos que a demanda principal dos adolescentes do estudo é a de inserção numa sociedade que vive profundamente os problemas da exclusão ou, como aponta Abramo (2008), numa estrutura socioeconômica em que “*não cabem todos*” (p.70). São grupos moralmente excluídos do campo das normas e valores aceitáveis socialmente, deslegitimados através da desumanização que autoriza a expressão do desprezo e do medo, justificando a violência que lhes infringimos (Jodelet, 1999).

De acordo com a já citada pesquisa nacional “*Perfil da juventude brasileira*” (Abramo & Branco, 2008), é significativo o fato de que quase metade dos adolescentes que dizem participar de algum grupo social, se dizem inseridos em grupos culturais ou esportivos – grupos de expressão juvenil – o que aponta para a força destes grupos no que tange à produção de sentidos simbólicos e de identidades coletivas.

Os grupos de dança correspondem, muitas vezes, a formas de integração social num contexto deficitário de coesão social. Os grupos mais ligados ao *hip hop*, por exemplo, como nos casos verificados na pesquisa, manifestam uma revolta explícita pelas desigualdades sociais e discriminações racistas. A integração social para estes grupos torna-se ainda mais difícil por transportarem o estigma de “*grupos perigosos*” (expressão usada por Dubet, conforme citado por Pais, 2004b, p.24). Os adolescentes buscam reconhecimento e prestígio dos grupos de dança, mas são discriminados pelo meio social.

Somos impelidos a ver esses grupos de *hip hop*, *funk* ou *rap* como meros reflexos de uma identidade estática que se tem em função de uma posição social dada e reificada. É como se a inserção nos grupos destes estilos musicais reproduzisse uma identidade já possuída, já internalizada. No entanto, não podemos pensar que há uma simples correspondência mecânica entre a realidade social e o reflexo cultural. Este, que pode intervir na reconstrução da realidade social, modificando suas representações, tornando-se um reflexo transformador (Pais, 2004b).

“Antes eu achava que gostava de funk, eu tinha um grupo de dança, aí eu achava legal, mas depois... sempre os meus pais falavam que ‘isso não é música de gente’, que não prestava, aí meu pai falava, falava muito assim, aí eu ‘ah, vou parar de ouvir, então’, aí parei.” (Fábio).

Brenner, Dayrell e Carrano (2008) mostram o quanto as situações de vida e os processos sociais revelam os traços de diversidade da cultura brasileira, ao mesmo tempo em que denunciam as desigualdades socioeconômicas presentes nesta

diversidade, incidindo sobre as possibilidades de acesso, experimentação, consumo e criação no âmbito cultural, do lazer e do tempo livre.

Normalmente, é em seu tempo livre, nos momentos de lazer e descontração que os adolescentes constroem suas próprias normas e expressões culturais, que os diferenciam do mundo adulto. O lazer propicia a espontaneidade, a criação, constitui-se como campo preponderante para a construção identitária, para a descoberta de potencialidades e o exercício de inserção efetiva nas relações sociais. Pode ser um espaço de aprendizagem em contexto de liberdade de expressão. Entretanto, a busca do controle do lazer juvenil faz parte da história de Estados e organizações sociais que se mostram preocupados com este tempo social, considerando-o ainda potencialmente negativo, como algo supérfluo ou mesmo privilégio de poucos. Para eles, o lazer opõe-se ao tempo dedicado ao trabalho, este sim, valorizado como tempo despendido positivamente no que se refere à formação humana (Brenner, Dayrell & Carrano, 2008).

Portanto, podemos compreender o forte descaso e discriminação social no que se refere à construção de locais adequados para o lazer, cultura e esporte em comunidades em situação de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, a nítida desigualdade social que se configura na distribuição de equipamentos culturais. Em função disso, os adolescentes passam a ocupar seu tempo de forma muito variada e sob condições bastante desiguais. Os contrastes socioeconômicos evidenciam a desigualdade do tempo livre juvenil e o precário acesso a bens, serviços e espaços públicos de cultura e lazer da maioria da população do nosso país.

Além disso, os próprios adolescentes costumam **reproduzir o discurso** sobre a insignificância que as atividades criativas dos grupos de pares representam no mundo social. Atividades de diversão, de lazer (a função de companhia social), que proporcionam prazer, não podem ser vivenciadas ou valorizadas entre os adolescentes “pobres”. São atividades que apontam a sua “falta do que fazer”. Os adolescentes internalizam esta condição de insignificância e passam a acreditar que algo (o grupo e suas funções) deve ser mudado para serem respeitados pela sociedade e, principalmente, pelas figuras de autoridade presentes em suas vidas (pais, professores).

“Não, infelizmente a banda não existe mais! Também, era muita gente pressionando pra gente parar. A gente também dependia dos outros, a gente quase não tinha nenhum instrumento: era tudo emprestado... Eu mesma comecei a ficar com medo de continuar na banda. Eu nunca parei de estudar por causa da banda, mas a minha mãe falava todo dia: ‘você já vai lá com esses seus

amigos? Você vai acabar perdendo os estudos por causa dessa vagabundagem. Essa música é música de vagabundo, vai acabar estragando a sua vida'. Minha mãe tinha raiva de pagode, achava que as meninas queriam só se mostrar. Acho que, de tanto ela ficar falando, eu mesma comecei a achar que a banda ia me levar pro mau caminho, sabe? Quando meu namorado ficou com a outra menina da banda, aí fiquei com raiva e vi que minha mãe tava certa. Saí da banda. O meu namorado é um cara muito cabeça, sabe? Mas aí eu vi que ele só queria saber de farra, ficar tocando, pegando as meninas... Coisa de pagodeiro safado, né? Igualzinho minha mãe fala.” (Clara).

No entanto e paradoxalmente ao que o adolescente vivencia, a perspectiva do protagonismo juvenil sustenta que, sem vivenciar esta relação com os pares de forma construtiva, será muito difícil o adolescente se comprometer de forma duradoura e profunda com ações para o bem comum, seja na família, na escola ou na comunidade (Costa & Vieira, 2006).

Neste sentido, sem desconsiderarmos a satisfação de necessidades espirituais, podemos refletir sobre o fato de ser a busca pela religião (presente no discurso de vários adolescentes da pesquisa) reconhecida como forma de ocupação do tempo livre e construção de vínculos entre os pares, além de forma de inserção social respeitada e valorizada por pais e professores. Observamos que os grupos da Igreja, construídos entre os pares, podem estar sendo uma estratégia para lidar com a precariedade material e a falta de infra-estrutura cultural, de lazer e entretenimento nos bairros populares, além de funcionar como busca pelo reconhecimento e valorização perante a sociedade: “Ela é uma menina da Igreja!” (diz Clara, se referindo ao orgulho da mãe ao falar com as amigas sobre ela).

As instituições religiosas continuam produzindo espaços para jovens, onde são construídos lugares de agregação social, identidades e formação de grupos que podem ser contabilizados na composição do cenário da sociedade civil. Fazendo parte destes grupos, motivados por valores e pertencimentos religiosos, jovens têm atuado no espaço público e têm fornecido quadros militantes para sindicatos, associações, movimentos e partidos políticos. Por outro lado, expressando vínculos institucionais ou apenas crenças mais difusas, nos últimos anos, a linguagem religiosa também se faz presente em muitas expressões juvenis na área das artes e da cultura (Novaes, 2008, p. 289).

Alguns adolescentes se referem aos grupos formados nas igrejas como grupos que lhes asseguram um espaço de proteção, de afeto, de segurança, muitas vezes inexistente em outros contextos de suas vidas. Observamos o quanto o pertencimento,

as crenças e as identidades religiosas influenciam as opiniões, percepções e práticas sociais destes adolescentes.

“Eu vou no sábado e no domingo (à igreja). Minha irmã principalmente, ela vai com minha tia, todos os domingos ela tá com a minha tia lá... Quando tem festa na igreja, minha irmã me chama, quando tem algum passeio pra ir pra alguma fazenda...” (Júlia).

A Igreja aparece na pesquisa como espaço que possibilita não só a formação grupal entre os pares e o lazer, mas ainda como estratégia para saída dos grupos de risco:

“É, não, mas eu fui num encontro da Igreja ontem e aí tô querendo sair (do grupo de pichação)... É porque o negócio lá do encontro foi cabuloso, velho... entendeu? Ficou no coração, assim...” (Leo).

“O cara me chamou, assim, do nada... e de graça ainda, aí eu fiquei pensando, pô, de graça ainda, é essa a oportunidade de eu estar mudando...” (Leo).

“Meu pai bebia demais. Só parou quando entrou para a Igreja. Então eu tento levar meus amigos - que tão indo pro mau caminho - pra lá também.” (Clara).

Pesquisas têm registrado histórias de conversão juvenil, funcionando como “ordenamento da vida” (Novaes, 2008, p. 271), valor atribuído à Igreja pelos convertidos. Segundo Novaes, os cultos são momentos importantes para os fiéis, os quais dão publicamente seus “testemunhos”, descrevendo problemas e soluções encontradas para questões pessoais e familiares, de ordem financeira, afetiva, de saúde, de uso e tráfico de drogas.

Percebemos que alguns adolescentes, através desta busca pelo “ordenamento da vida”, mostram a **fragilidade dos vínculos de autoridade** na família e na escola e a conseqüente busca na Igreja desta figura ordenadora. Segundo Araújo (2001), um grupo de iguais, destituído de uma figura central reguladora ou de um elemento aglutinador e exterior não sobrevive como grupo. Por isso, a busca de outros meios para se manterem.

Contudo, estes grupos parecem funcionar como **grupos momentâneos** de afiliação segura e de proteção, pois, com a mesma rapidez que muitos adolescentes inserem-se nos grupos da Igreja, também os **interrompem**. Algumas possibilidades para este rompimento podem ser descritas aqui. Uma delas refere-se ao preconceito existente entre os iguais em relação aos dogmas da Igreja, principalmente no que se

refere às limitações em relação à sexualidade, ao pecado e às possibilidades de vivenciarem situações de aventura e transgressão.

“Estudo, vou pra igreja, eu dou muito valor nessas coisas que as pessoas da minha idade não dão valor. Vou falar, mas não vou falar a fundo, que é essa coisa de virgindade, entendeu? Muita gente fala que eu sou antiquada, careta demais e me isolam.” (Clara).

Outra possibilidade para a interrupção de grupos de adolescentes ligados à Igreja refere-se ao fato desta não conseguir assumir o “ordenamento da vida” do adolescente por muito tempo. Na verdade, a partir dos relatos dos adolescentes, este ordenamento aparece de maneira imediata, forte e exerce uma espécie de “choque” emocional, chamando-os ao reconhecimento de suas limitações e potenciais. Envolve-os emocionalmente num momento específico, propõe atividades de incentivo ao protagonismo juvenil, propicia a vinculação entre os pares, mas ao longo do tempo, não consegue dar sustentabilidade a seus propósitos.

Segundo Winnicott (1971/1975), o “*eu sou*” tem que preceder o “*eu faço*”; caso contrário, o “*eu faço*” tornar-se-á desprovido de sentido para o adolescente. Comprendemos que a falta de sustentabilidade dos grupos da Igreja pode estar relacionada, portanto, às dificuldades que encontram em promover um “*eu sou*” que qualifique o adolescente socialmente.

6.3.3 Regras rígidas dificultando o protagonismo

As incertezas do mundo pós-moderno favoreceram o desejo de se **negar ou eliminar o diferente**. Isto porque, como as identidades tornaram-se mais frágeis e temporárias devido ao individualismo exacerbado, aumentou a ânsia de segurança por parte das pessoas, na esperança de encontrarem um porto seguro em meio a tantas transformações e indeterminações (Oliveira, 2004). Assim, buscando protegerem-se em sua fragilidade identitária (também decorrente de referências de autoridade por vezes líquida), muitos adolescentes evitam a todo custo a difícil arte de conviver com a diferença e preferem criar condições que tornem desnecessária tal convivência, mesmo que para isso tenham que eliminá-la.

Embora o adolescente exiba potencial e força de mudança e ação coletiva, nem sempre ele se comporta de forma socialmente aceitável nos espaços coletivos construídos para a expressão da sua identidade. Além das situações já descritas neste capítulo, observamos que outra forma de “interromper” as relações com o grupo refere-se ao fato de as normas e leis que institucionalizam os comportamentos dos adolescentes e que, na perspectiva grupal, garantem a manutenção do grupo, tornarem-se cada vez mais precisas e rígidas. Os grupos tornam-se **rígidos** e fechados demais, buscando estreitar fortemente os vínculos entre seus membros como forma de se manterem enquanto grupo e preservarem suas relações. Porém, paradoxalmente, são estas mesmas leis e normas que, quando não respeitadas, dificultam a permanência do adolescente no grupo, provocando a sua punição (violência) e exclusão, ou seja, o conseqüente rompimento com as relações ali construídas.

Sabemos que as construções grupais são importantes para o bem-estar dos adolescentes. Estes precisam do outro para se sentirem reconhecidos, pertencidos e confiantes. Por isso, os adolescentes acabam, muitas vezes, fazendo o que os demais membros fazem, não porque estes são fontes de informação, mas pela necessidade de serem aprovados, aceitos e apreciados.

À medida que as exigências à uniformização para pertencimento ao grupo vão se tornando maiores e mais rígidas, maiores são as dificuldades do adolescente em conformar-se a elas, principalmente por serem adolescentes que estão em fase de desenvolvimento e passando por mudanças constantes em relação aos seus pensamentos, sentimentos, opiniões e ações. Ao mesmo tempo, o medo da rejeição e do afastamento pelo grupo torna-se mais forte e intenso, dificultando cada vez mais para o adolescente dizer “não”.

Segundo Coslin (2003), os adolescentes não conseguem resistir à pressão do grupo. Eles têm necessidade de provar que são capazes “de fazer”. Os adolescentes entendem que não aceitar as regras do grupo é uma forma de correr o risco de perder a amizade de todos.

Gaulejac (2003/2006) também afirma que quando o adolescente não se sente reconhecido, tem dificuldade de saber o que quer, onde está e, não tendo lugar definido e estável, está sempre em **busca de uma identidade**. Por outro lado, não consegue romper com a dependência em que se encontra ao se submeter ao olhar do outro, ao julgamento do outro, que é depreciativo e que revela a sua inconsistência identitária. E o autor acrescenta, ainda, que *“a submissão ao julgamento do outro é ainda mais*

internalizada quando se baseia nas normas sociais e culturais do grupo ao qual pertence” (p.157).

Portanto, o grupo impõe seus ritos, suas normas e aqueles que não conseguem nelas se integrar, perdem seu reconhecimento, tornam-se desviantes e são excluídos de forma perversa.

“A gente formou nosso grupinho na sala de aula e estamos juntos desde o ano passado. Este ano, a gente começou a sair mais junto pras festas e aí os meninos começaram a agir diferente com o Daniel. Ele saiu da escola porque teve uma briga aqui, aí ele foi embora. Ele era muito nosso amigo. Só que ele brigou com um dos meninos do nosso grupo... O que aconteceu mesmo foi o seguinte: como a gente ficou muito junto, a gente ficava brincando, tirando sarro do outro, sabe? Se um ia melhor na prova que o outro, se um estudava mais que o outro, a gente brincava, dizia que não era mais da nossa galera. Parecia que tinha que todo mundo fazer tudo igual. Quando a gente saía junto, os meninos ficavam vendo quem ficava com mais meninas na festa, quem beijava mais... No começo era engraçado, a gente ria e ficava falando que a gente tinha que fazer tudo igual. Só que aí aconteceu isso com o Daniel. Acho que foi muita pilha dos meninos... Porque ele ficava na dele, ele era um ótimo aluno. Então, os meninos começaram a sacanear com ele, dizendo que ele não era mais da turma, porque acho que os meninos não gostavam muito daquilo, do jeito dele, dele ser bom aluno. Também porque ele nunca apareceu com namorada, aí os meninos começaram a xingar ele de bicha, de gay, disso, de aquilo... Aí, um dia, escreveram um bilhete pra ele falando um monte de coisa dele, chamando ele de tudo que é nome e assinaram o nome da Emília, que nem do nosso grupo era. Ela era uma outra menina da sala que nem falava com a gente direito. Aí, quando ele viu o bilhetinho, ele foi tirar satisfação com ela. Nossa, eu nunca vi o Daniel assim! Ele começou a bater nela, dando chute, soco, até ela cair no chão. Aí ele tentou enforçar ela. Só que a professora viu e expulsaram ele da escola. A sala toda ficou com raiva dele e queria que ele saísse da escola. Mas eu fiquei triste porque ele não era de fazer aquilo. Pra mim, o pessoal é que tinha exagerado, o pessoal da nossa turma agiu com preconceito, acho que foi isso. Só quem conhece a história dele de perto sabe o quanto que ele sofreu. Ele sempre se virou sozinho... É, e a história dele ser expulso foi por isso.” (Marina).

Os adolescentes têm a tendência de identificar-se entre si e de se isolarem, de certa forma, de outros grupos etários, o que constitui um enorme desafio às famílias, escolas e agências de capacitação para o mundo do trabalho (Costa & Vieira, 2006).

Segundo Jodelet (1999), certos grupos geram **processos discriminatórios** à medida que são acompanhados de vieses favoráveis ao grupo por parte de seus membros, com uma tendência a desfavorecer os grupos dos quais se distinguem.

A explicação desses vieses refere-se à força da necessidade de pertencimento social: o engajamento e a implicação emocional com relação ao grupo ao qual pertencemos, conduzem a nele investir sua própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se assim ligada àquela que temos de nosso grupo, o que nos conduz a defendermos os valores dele. A proteção do nós incitaria, portanto, a diferenciar e, em seguida, a excluir aqueles que não estão nele (p. 61).

O grupo intimida o adolescente e ele não se arrisca à desaprovação grupal. É excluído se deixa sentimentos de **vergonha e medo** sobressaírem às atitudes de coragem e convivência com o perigo. Por isso, vira as costas à realidade e à verdade, ou seja, às vezes, sabe que o que está fazendo é errado, mas continua de qualquer maneira, para não se sentir diferente nem parecer tolo.

Em certas formações grupais, as rígidas regras estabelecidas produzem significações extremamente importantes para os adolescentes. Por vivenciarem relações de autoridade fragilizadas, passam a desconsiderar a função de controle e regulação social que possuem e buscam sustentação nas relações entre os iguais. Para se firmarem como grupo, buscam controlar-se mutuamente. Passam a se pautar no autoritarismo, na rigidez e na intolerância ao não conformismo (mesmo que ocasional) às regras do grupo, não autorizando a si mesmos e aos outros agirem idiossincraticamente, quer dizer, não se permitindo o **direito de serem diferentes** por temerem o descontrole e a quebra das relações – dessa forma o grupo acredita se manter forte e inabalável.

“Eles (os amigos) perguntam: ‘Quantas meninas você pegou?’ Se você não pega ninguém, você é veado. Ou eles dizem: ‘ainda não é pai? Então não é homem.’ É assim entre os meninos.” (Marina).

Porém, a rigidez do grupo impossibilita o protagonismo juvenil. As normas vão se tornando tão rígidas e impositivas que **a alteridade se perde**, o grupo potencial se interrompe e surge uma nova formação grupal pautada em exigências e submissões excessivas.

“Isso aconteceu também com um outro aluno aqui da escola. Era o preconceito (porque pensavam ser homossexual). Só porque ele não ‘pegava todas’ como tinha que ser, os meninos primeiro pararam de chamar ele pra sair, ficavam fazendo brincadeirinhas, entregando recadinhas... Um dia juntaram uns quatro e começaram a bater nele do nada. Fiquei com tanta pena! Ele era da nossa turma! Depois é que os meninos começaram com esse preconceito.” (Marina).

Em alguns casos, há um círculo vicioso no processo de exclusão, que compreende os demais segmentos da rede social do adolescente: família, escola, comunidade. Situações familiares conflituosas somadas às constantes violências sofridas pelos pares podem levar o adolescente a reações violentas, as quais podem envolver a escola e a comunidade e reforçar os conflitos familiares. Além do olhar discriminatório dos pares, o adolescente envolve-se numa trama relacional violenta e perversa que promove e retroalimenta este olhar discriminatório e excludente também na escola, na comunidade e na família. O adolescente passa a participar de uma **rede de exclusões** que não lhe possibilita outra saída senão a continuidade da transgressão e da violência.

Neste sentido, uma leitura mais apurada nos leva à compreensão do grau de pura reação destes adolescentes (que passam a ser rotulados como violentos) a uma violência prévia a que são expostos ou a um ciclo de violências do qual fazem parte desde muito cedo. Cabe, então, pensarmos numa dimensão transgeracional da construção de pessoas violentas, o que nos confirma a idéia de que a violência é um fenômeno co-construído na sociedade através de um padrão relacional que pode se consolidar e perpetuar na história dos indivíduos, de suas famílias, instituições e comunidade (Sudbrack & Conceição, 2005).

6.3.4 Drogas e tráfico beneficiando-se das dificuldades de exercício do protagonismo

Apesar da força de ação do grupo potencial, as adversidades por ele sentidas o tornam vulnerável às **situações de** risco dentro do grupo, como o envolvimento com drogas por parte de seus membros. Em alguns casos, observamos grupos potenciais com dificuldades no exercício de funções como as de guia cognitivo e de conselhos, de apoio emocional e identificação positiva (Sluzki, 1997), além do sentimento de impotência em manter laços afetivos firmes entre si, o que pode provocar o rompimento destes grupos e propiciar a inserção em outros, os chamados grupos de risco.

“Eles (amigos do grupo de dança) também tão entrando nessa vida, mas eles tão muito bem, entende? Eu tô dando conselho pra eles parar com isso, pra eles pararem... porque eles agora tão tipo assim, se eles vão pra festa, eles têm que

ter clorofórmio... Sabe o que que é clorofórmio, né? Aí, toda festa que eles vão tem que ter, entende? Aí, do clorofórmio agora eles tão passando pra coisas mais pesadas, agora eles dizem que clorofórmio tá muito fraco... Agora eles tão começando a ir levar merla e levar maconha, entende? Ir dançar e levar maconha...” (João).

“É, aí só tem o Djalma que não fuma, e as meninas. Eu pensava que a dança assim ia tirar... ia ocupar a mente deles, mas não, pelo contrário, tá é incentivando, eu acho, a usar. Muita pornografia as músicas, por causa disso. Uma coisa leva à outra, pornografia, drogas, bebidas, mortes, uma coisa leva à outra, uma coisa puxa a outra.” (Fábio).

Ao analisarmos o envolvimento dos adolescentes da pesquisa com drogas e violência, percebemos, conforme apresentamos anteriormente, que a **escola** tem se mostrado espaço de contradições e diversidades, representando, para os adolescentes, espaço de risco e proteção ao mesmo tempo. Isto porque ela favorece não só os processos informativos, mas os de comunicação, produzindo um amplo universo simbólico que estimula configurações de sentidos e significados, sendo responsável pela constituição da subjetividade e das identidades (Abramovay, 2002).

Gangues têm utilizado a escola como espaço para ameaças, controle e ações violentas. Além da ação de gangues, há drogas na escola, fornecidas por adolescentes estudantes (ou não) que transitam livremente em suas dependências ou arredores, tornando-a cada vez mais vulnerável. Somando-se aos atos transgressivos às normas da instituição, encontramos o medo dos alunos de se pronunciarem diante dos riscos que enfrentam, imperando a “lei do silêncio” nas relações.

Na verdade, segundo os relatos dos adolescentes, no contexto da escola há diferentes tipos de relações e funções de risco (mais especificamente relacionadas a ações de gangues e grupos envolvidos com drogas) que estão sendo construídas entre os alunos e permeando os grupos potenciais:

São observados pelos adolescentes da nossa pesquisa, alunos que se matriculam na escola e aparecem esporadicamente apenas para mediar a passagem da droga (são os chamados **agentes do tráfico na escola**): *“Tem dois indivíduos que estudam aqui na escola à noite e que fazem parte da gangue do Keké, do Fábio e do Pedro. Antes eles ficavam arranjando briga com todo mundo, agora eu já vi eles vendendo drogas aqui na escola. Quase não aparecem para estudar, vem só pra vender mesmo.” (Fábio).*

Há alunos que iniciam o uso de drogas (consumo) na escola (**escola como contexto de acesso às drogas**): *“Hoje eles (colegas de sala de aula) começaram a usar drogas, saíram do nosso grupo, pararam de estudar e tão com medo do tráfico.”* (Vânia). *“No banheiro, no pátio, eles usam em todo lugar e a gente fica vendo aquilo ali todo dia. Clorofórmio, maconha...”* (Fábio).

Há alunos que acabam entrando para o circuito do tráfico a partir dos amigos (**escola como contexto para inserção no tráfico de drogas**): *“Acho que foi influência dos primos dele que estudavam aqui que ele começou a vender, mas agora os primos dele já tão tudo preso. Já mataram muito.”* (Fábio). Outros, são ameaçados por não se sujeitarem às regras da organização ou por suspeita de serem delatores de suas ações (**escola como contexto de perigo e ameaça do tráfico**): *“Eu já ouvi ele ameaçando um colega nosso. Ameaçando ‘ou tu fuma ou tu sai da nossa galera de amigos’, aí o moleque, mente fraca, foi e fumou lá. Depois eu cheguei no moleque e conversei com ele ‘oh, moleque! Tu é doido, é? Só porque o moleque lá te ameaçou, tu foi e fumou?’, ele: ‘ah, porque eu não posso sair lá dos caras. Lá é barra pesada’.”* (Tiago).

Há aqueles que são obrigados a entrar na organização do tráfico por situações adversas propiciadas pelos próprios traficantes (**escola como contexto de controle do tráfico de drogas**): *“O outro colega nosso, ele devia dinheiro pra ele, aí ele falou assim ‘pega aí, vende aí pra gente que eu te livro da dívida’.”* (Fábio).

E, além destas relações a que os adolescentes estão expostos na escola, há ainda alunos que estão cumprindo medida socioeducativa e, às vezes, não conseguem construir vínculos alternativos aos circuitos da delinquência devido à presença do tráfico ali. Encontram num aparente contexto de proteção (escola) as mazelas da vida da criminalidade. Todas estas questões podem estar intimamente relacionadas ao absentismo, evasão escolar e, conseqüente, à interrupção das relações de incentivo ao protagonismo juvenil.

“Hoje em dia tá mais pra risco. Tem altas pessoas entrando na escola para matar as outras pessoas, tem vários casos já, Ceilândia, Recanto das Emas... que o aluno entra e mata as pessoas, os alunos.” (Fábio).

“Tipo, a escola deixa a mente muito ocupada para não pensar besteira. Deixa a mente muito ocupada, mas tem uns que estão aqui nas amizades, que estão usando drogas. Até eu tô pensando em sair do grupo, sair da escola, pra mim não deixar o meu filme queimado.” (Fábio).

É difícil para o adolescente lidar com as demandas pessoais e sociais típicas desta fase, frente às cobranças que sofre. O adolescente às vezes teme não atingir as metas que o contexto social (família, escola, amigos, comunidade, sociedade) espera dele, ou seja, sucesso profissional, performance sexual, padrões de consumo. A valorização do *ter* em detrimento do *ser* destrói valores morais e sociais relacionados à solidariedade e à troca. Incita-o ao individualismo exacerbado, à utilização de recursos ilegais como forma de possuir. A inserção no tráfico de drogas ocorre, muitas vezes, por não acreditar que a via legal seja suficiente para retirá-lo da condição de desqualificação, precariedade e segregação social em que vive.

Segundo Araújo (2006), ao se deparar com a urgência em conquistar o econômico e o reconhecimento social e sentindo-se privado dessa conquista de forma igualitária, o adolescente se contrapõe aos valores pregados pela sociedade como a honestidade, humildade, solidariedade, os quais deixam de ser referência para ele.

Por isso, compreendemos que as situações adversas que comprometem o desenvolvimento e a efetividade dos grupos potenciais – como a pressão para a assunção precoce de responsabilidades, o descaso e a discriminação social, e a rigidez das regras grupais – deixam verdadeiras “brechas” nas relações, fragilizando-as e, conseqüentemente, favorecendo a circulação das drogas e do tráfico entre elas.

6.4 Grupos de passagem ao desvio

Observamos neste estudo que o rompimento dos grupos potenciais pode ocorrer quando as funções almejadas no processo de afiliação grupal não são desempenhadas de forma efetiva, na perspectiva do adolescente e/ou de suas outras relações mais próximas. O adolescente sofre diferentes formas de pressão no sentido de solucionar estas questões em sua vida, o que gera insegurança e mal-estar.

Na dificuldade do adolescente de suportar o mal-estar gerado, ele interrompe relações que o impulsionam ao protagonismo juvenil e pode passar a transitar por “grupos de passagem ao desvio”, acreditando conseguir, através destes, enfrentar este mal-estar. Consideramos tais grupos como grupos “de passagem” por incitarem os adolescentes a um **processo** de internalização do ódio e do confronto como forma de

lidar com os problemas. Também, por não se consolidarem em suas relações, existirem apenas enquanto conseguem subsidiar a externalização desse ódio e revolta contidos. Discutiremos, nos itens seguintes, **como** ocorre esse processo de internalização da cultura da violência pelo adolescente em contexto de vulnerabilidade social.

6.4.1 A passagem da transgressão ao desvio: construções teóricas

“Vivenciamos mais a transgressão do que a compreendemos”

(Segond, 1992).

Na busca por estabelecer novas relações, **condutas marginais** na adolescência surgem como formas de exploração, criação, comunicação e experimentação do novo (do diferente), num espaço de transição e de negociação, através de sucessivas tentativas, em que o adolescente acerta em alguns momentos e erra em outros. Este espaço é público, por facilitar ao adolescente a troca com seus pares (sociabilidade e solidariedade) e, ao mesmo tempo, privado, por lhe permitir o contato com seu próprio corpo, redescobrimo-se nas suas transformações (Selosse, 1997).

Diante da curiosidade da exploração, da diferença e da semelhança, o adolescente se coloca **à margem** das normas e leis sociais. Busca se comunicar por meio de uma diversidade de pertencimentos grupais que lhe possibilita confrontar essas leis. Estando à margem, o adolescente experimenta a transgressão como meio para redefinir suas fronteiras com o ambiente entre espaços psíquicos internos e externos, para redistribuir valores aos objetos (a partir do questionamento da ordem social e moral, dos preconceitos, concepções e sentimentos que nos parecem evidentes), descobrir os significados simbólicos da troca e negociar novas relações com as normas e os poderes (Selosse, 1997; Sudbrack, 2003a).

A transgressão é, portanto, uma relação dialética mantida com as normas e os limites, que representa uma força propulsora do desenvolvimento dos grupos humanos, a começar pela família. Dentro do sistema familiar, o adolescente, num processo contínuo de assimilação e, ao mesmo tempo, desafio às normas, num processo contínuo

de individuação e construção da identidade, estrutura progressivamente sua personalidade (Segond, 1992).

Neste sentido, a transgressão remete à **busca da Lei**, num movimento já descrito anteriormente como sendo “*da falta do pai à busca da lei*” (Sudbrack, 1987, 1992a, 1992b), entendendo que os comportamentos transgressores consistem na procura de um terceiro através de seus atos. Ao transgredir as normas, o adolescente almeja o limite, algo ou alguém que o interrompa em seus excessos.

A transgressão, em algumas situações, é sustentada pela crença de que os riscos nela envolvidos são compensados por certas gratificações sociais. Por exemplo, o acesso às drogas e armas torna possível ao adolescente usufruir de certos bens de consumo e gozar de prestígio junto às mulheres e proporcionar temor entre os homens (Velho, 1996).

No entanto, compreendemos que a transgressão, apesar de possibilitar a construção de novos valores, sempre preserva o trabalho da cultura e a unidade da espécie humana (Enriquez, 2002). Quando estes são colocados em jogo e a Lei não aparece ou não é capaz de manter esta unidade, já não podemos chamar de transgressão, mas sim, do contrário – perversão (Enriquez, 2002) ou desvio, como propõe Selosse (1997), que cultuam o reino do “cada um por si” e da “felicidade” apenas individual.

Ora, sem ideais coletivos (e com freqüência sem ‘ideal do eu’ individual), sem supereu coletivo (e freqüentemente sem ‘supereu individual), não resta mais nada para transgredir. Se cada um é livre para agir à sua vontade, não entra em relações de confiança e de reciprocidade com os outros, não valoriza contribuir para ‘um bem comum’, só resta campo para a perversão, em que cada um tenta manipular e instrumentalizar o outro para seu próprio gozo (Enriquez, 2002, p. 120).

O **desvio** ocorre quando as atividades repreensíveis se consolidam como padrão de conduta em sujeitos que não puderam descobrir o aspecto protetor da lei; quando a articulação dos desejos e dos interditos não pôde ser regulada. Esses sujeitos tentam desconhecer ou desconsiderar o interdito e substituí-lo pela lei do mais forte (de caráter letal para si mesmos e para os outros) (Selosse, 1997; Sudbrack, 2003a).

Assim, também Winnicott (1984/2005) afirma que todo indivíduo possui uma capacidade para desenvolver um sentimento de responsabilidade pessoal pelos seus comportamentos destrutivos. Mas constata que uma das características de uma **criança anti-social**, que não consegue lidar com sua capacidade de se responsabilizar pela

destrutividade que existe em sua própria natureza, está relacionada ao “não-brincar”, à privação em experienciar a transgressão e internalizar as leis que a envolvem. Assim, o brincar é substituído pelo desvio.

Perrone (conforme citado por Bucher, 1992) aponta que o processo de interiorização da Lei passa pela etapa de aceitação desta em benefício próprio. Primeiramente, a Lei seria tomada por um medo referencial, ligado muito mais ao temor propriamente dito do que à compreensão do que realmente é e para que serve. Neste momento, ela é personalizada nas figuras de pessoas que a representam (pode ser um pai, um professor, um policial, um juiz, entre outros). Aos poucos, a Lei passa a ser compreendida como uma Lei para proteção de si mesmo e do respeito ao outro. Inclui o outro como ser diferente de si mesmo. Por último, a Lei atinge o reconhecimento do outro na etapa final de sua aceitação, ou seja, no reconhecimento de direitos e deveres iguais.

Todavia, quando as figuras de identificação e autoridade falham em seu papel, o indivíduo (em nosso estudo, mais precisamente ao adolescente) tem dificuldades de estruturação do superego (instância psíquica responsável pela internalização das normas, da ética e da moral), correndo o risco de se tornar excessivamente narcísico, atuador e insensível ao **reconhecimento do outro** como sujeito externo (Outeiral, 2003).

O desvio não apenas questiona as normas sociais de convivência, como as viola. Nega a alteridade. Refere-se a um processo de recusa à participação social em detrimento de relações destrutivas do outro ou de si mesmo. Remete-nos a imagens de queda, ruptura, afrontamento, fracasso, que evocam o desequilíbrio por falta de envolvimento (vínculos frágeis ou extremamente rígidos, arraigados, sufocantes) ou por falta de limite. Atinge o nível de infrações e violações, demandando a mediação dos interditos (Sudbrack, 2003a).

Os comportamentos desviantes comunicam um mal-estar gerado pela frustração ou negação de necessidades ou direitos fundamentais do ser humano. Em outras palavras, as variáveis estruturantes da condição de marginalidade conduzem o adolescente a situações de risco e causam mal-estar social, traduzido em preconceito, estigma e rejeição, potencializando a iminência do comportamento desviante (Caliman, 2008).

Algumas causas desse mal-estar vivenciado pelo adolescente em situação de vulnerabilidade social, além das precárias condições de vida, analfabetismo, baixa

qualidade do ensino, alta incidência de fracasso escolar, trabalho precoce ou trabalho ilegal e condições habitacionais precárias, podem também estar relacionadas a **conflitos familiares, falta de referências de autoridade (que lhes auxilie na construção de valores morais), falta de segurança e abandono** (Caliman, 2008).

Selosse (1997) afirma que o desvio surge como se a vida devesse algo a estas crianças e adolescentes, autorizando-os a ser adolescentes fora das normas, fora da Lei a partir de uma carência primitiva ou uma falta fundamental.

Os adolescentes buscam com suas condutas desviantes, a continência afetiva e social, que lhes ofereçam sentimentos de pertença e internalização do interdito, com o intuito de resgatar as referências de autoridade perdidas (Penso, Sudbrack, Ferreira & Jacobina, 2004). Neste sentido, as **instituições** que compõem as redes sociais dos adolescentes seriam de grande valia caso conseguissem oferecer essa continência afetiva, assegurando-lhes o sentimento de pertença, de limites e de resgate da “Lei do pai”. Mas ao contrário de assegurarem-lhes a Lei, Enriquez (2002) denuncia que estão cada vez mais falhas em suas funções:

Os pais não sabem mais como estabelecer limites. Eles se perguntam em nome de que teriam o direito de proibir ou de sancionar; os professores tampouco, e mesmo os juizes se demandam o que decidir em uma sociedade cada vez mais corrompida. Como os supereus (ou o que resta deles) não desempenham mais seu papel, o sentimento de culpa tende a diminuir, e é, cada vez mais, substituído pela vergonha (vergonha de não ser o primeiro, o que tem a melhor performance na empresa ou no ato sexual etc.) e pela reivindicação queixosa (por que os outros têm o que não tenho?) (p. 123).

6.4.2 Dos princípios da lógica consumista à invisibilidade social

A lógica consumista exerce influência direta sobre as instituições que compõem a rede social do adolescente, comprometendo sua continência afetiva e, conseqüentemente, exerce influência também sobre suas formações grupais entre pares. Gera, ainda, instabilidade e vulnerabilidade dessas formações e intensa flutuação do adolescente entre “grupos interrompidos” e “grupos de passagem ao desvio”.

Os princípios da era do consumo consistem na invasão dos setores da vida cotidiana por máquinas artificiais, que introduzem uma organização mecânica,

especializada, cronometrada e diminuem a comunicação entre as pessoas, como afirma Morin, Ciurana e Motta (2003).

A monetarização contribui para o almejo de somas cada vez maiores de dinheiro e para a redução da gratuidade dos serviços, que nos chegam por **amizade ou solidariedade**. Incentivamos a competência (produzindo bens materiais exitosamente) em detrimento da solidariedade. O desenvolvimento tecnológico se processa a custa da degradação da qualidade de vida de muitos, obedecendo apenas à **lógica da competitividade**, que neste caso significa ultrapassar e eliminar o outro. Por um lado, favorece a dominação e depreciação dos valores e problemas alheios e, por outro, produz a irresponsabilidade e o desapego ao outro. A perda da responsabilidade e solidariedade conduz à degradação moral e psicossocial, gerando um novo “mal-estar na civilização” (Morin, Ciurana & Motta, 2003).

Segundo Paravidini (2006), não podemos negar que estamos vivendo em um tempo de grande oferta de consumo onde a mensagem veiculada é o “pode-se tudo”. Saímos de um campo de escassez e entramos no campo do excesso e do imediato. Pode-se comprar tudo em longas parcelas escritas em letras grandes e chamativas (tenta-se anular a totalização), pode-se ter tudo, pode-se estar em qualquer lugar através da *internet*, pode-se ter notícias globais a qualquer instante. A sensação provocada é de absoluta potência. Há um mínimo de esforço e um máximo de prazer com a promessa de continuidade de gozo permanente.

Segundo Bauman (2007/2008), nós nos tornamos “*os promotores das mercadorias e as mercadorias que promovem*.” (p.13). Para sermos **reconhecidos socialmente** é preciso que nos remodelemos a nós mesmos como mercadorias, como produtos que são capazes de atrair atenção, demanda e fregueses. A estética, o culto à beleza e o *status* social a qualquer preço tornam-se as únicas formas de cativar e transmitir conteúdo a alguém.

O problema aparece quando descobrimos que vários consumidores estão fora do universo de seus potenciais objetos de consumo, ou seja, vários são excluídos do mundo do consumo, pois este mundo fica claramente dividido entre as coisas a serem escolhidas e aqueles que podem escolhê-las. Passamos a desprezar, então, todos os consumidores (mercadorias) que não fazem sentido economicamente. Assim, não só os objetos de consumo são criados para se tornarem rapidamente **descartáveis, mas também as relações humanas**. A consideração pelo outro, a importância do outro vai desaparecendo e passamos a não reconhecer mais a alteridade.

Segundo Wanderley (1999), o estigma que se institui dentre os que podem consumir e os que não podem denota o processo de qualificação e desqualificação na lógica da exclusão: transforma direitos em favores, onde os novos excluídos são descartáveis. Neste sentido, a exclusão contemporânea traz uma nova forma de exclusão, não somente relacionada à discriminação ou segregação, mas ao sentido de estar criando indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo.

Uma sociedade caracterizada pela descartabilidade é uma sociedade na qual valores intrínsecos ao ser humano são atrelados a objetos de consumo permanentemente substituídos, exacerbando **a falta e o vazio**. De acordo com Oliveira (2004), em uma sociedade como essa, as identidades são adotadas e mudadas como uma “troca de roupa”. Temos a dificuldade de nos mantermos fiéis a qualquer identidade por muito tempo, pois as “*políticas de identidade*” (p.128) são todas pautadas pela possibilidade do consumo, que promove a emancipação do sujeito. Se provar que pode consumir, ele já terá se emancipado.

Assim, notamos que os adolescentes em contexto de vulnerabilidade social – identificados nesta lógica como desnecessários ao universo produtivo – vivem não só uma exclusão dos nossos mercados materiais, como também dos **mercados simbólicos**, ou seja, dos nossos valores, crenças e cultura, conforme afirma Xiberras (1993). Além de rejeitados geográfica e materialmente, esses adolescentes sentem também a falta de reconhecimento da sociedade. **Se não podem consumir, não podem existir, tornam-se invisíveis**. Sua diferença é negada: não são reconhecidos em sua alteridade, não são reconhecidos como sujeitos.

O método primordial de lidar com esses setores “problemáticos” (difíceis de controlar) da população é **o isolamento social**, o confinamento forçado pela separação espacial. Esta é a forma encontrada pela sociedade de reagir a toda diferença e particularmente à diferença que não pode ser acomodada na rede habitual das relações sociais, como propõe Bauman (1998/1999). O isolamento e a segregação do adolescente em situação de vulnerabilidade social comprimem a visão do outro, até tornar este adolescente totalmente invisível.

Em contrapartida, a principal tarefa desse adolescente (ser descartável), que não faz sentido econômica e socialmente, é tentar **sair da invisibilidade** e imaterialidade, destacando-se da massa de objetos indistinguíveis e atraindo, conseqüentemente, o olhar dos outros, ou melhor, “daqueles que aparentemente fazem algum sentido”. Os princípios da lógica consumista ferem este adolescente em sua auto-estima e criam o

fermento do ódio e da violência social. Compreendemos, portanto, que a invisibilidade do adolescente dificulta a internalização da Lei, podendo levá-lo à inserção em “grupos que passam da transgressão ao desvio”. Em outras palavras, temos que **a invisibilidade gera o ódio, o ódio gera a revolta e a revolta leva-o à destruição do outro em busca de visibilidade.** Essa trajetória será descrita a seguir.

6.4.3 Da invisibilidade à destruição

Há uma fome mais funda que a fome, mais exigente e voraz que a fome física: a fome de sentido e de valor; de reconhecimento e acolhimento; fome de ser – sabendo-se que só se alcança ser alguém pela mediação do olhar alheio que nos reconhece e valoriza. Esse olhar, esse gesto escasso e banal, não sendo mecânico – isto é, sendo efetivamente o olhar que vê – consiste na mais importante manifestação gratuita de solidariedade e generosidade que um ser humano pode prestar a outrem (Athayde, Bill & Soares, 2005, p.215).

Quando olhamos alguém, olhamos também para dentro de nós mesmos. Reconhecemo-nos enquanto sujeitos e podemos nos enxergar para além da imagem que temos de nós mesmos. Este é o reconhecimento da alteridade: a legitimação de que a pessoa para quem olhamos é também um espelho para nosso espírito, para nosso estado psicológico, nossa educação, nossos valores e emoções. *“Se o olhar transporta para a imagem daquilo que é olhado um pouco da pessoa que olha, se o olhar transporta para a imagem a relação entre o que vê e o que é visto, deduz-se que **ver é relacionar-se.**”* (Athayde, Bill & Soares, 2005, p. 173, grifos nossos).

Por isso e em contrapartida, se não somos vistos, reconhecidos pelo olhar do outro, temos o sentimento de não pertencermos, de não participarmos, de estarmos “fora”, de termos nos tornado *“estranhos no ninho”* (parafrazeando Ken Kesey), ou melhor, de termos nos tornado invisíveis. Notamos este sentimento como bastante evidente e doloroso entre os adolescentes sujeitos do nosso estudo, como ilustra a fala a seguir:

“Na escola eu falo com todo mundo... Mas não tem aquela coisa mais de amizade. Ficar aqui dentro e só isso mesmo: assistir aula e voltar pra casa... E na família... as pessoas... é muito desunido... Ninguém liga pra ninguém. E na comunidade falo com todo o mundo também mas eu não tenho aquela amizade

nem de ficar na casa de ninguém. Se acontece alguma coisa com a gente, a gente tem que se virar sozinho, porque ninguém nem percebe que a gente tá com problema, ninguém nem percebe que a gente existe.” (Paula).

A invisibilidade decorre principalmente do preconceito e da indiferença. Quando projetamos sobre alguém um preconceito, um estigma, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo da nossa própria intolerância. Tudo o que na pessoa é singular, que a torna única, desaparece. *“O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos.”* (Athayde, Bill & Soares, 2005, p.175). Como aquilo que se prevê da pessoa é ameaçador, a defesa poderá vir também de forma hostil, através da agressão ou da fuga, ou seja, o preconceito arma o medo, o qual dispara a violência previamente. Assim, aquele que lhe lança um olhar preconceituoso torna verdadeiro seu olhar ao provocar no outro o que espera dele: a isso denominamos profecia auto-realizadora. Ao mesmo tempo, ela expressa as limitações de quem a realiza. Os participantes da pesquisa relataram **preconceitos vividos e internalizados** em relação à comunidade em que moram.

“Violência tem em todos os lugares... As pessoas têm mania de dizer que aqui (na comunidade) estão todos os malas. Isso é errado. Você fala que mora aqui e as pessoas já te olham diferente. Mas depende das pessoas... Mas só que antes de eu vir para cá eu também não queria vir para cá porque já teve gente que morreu aqui na frente da escola... dava muito bandido aqui, muito malandro... e eu não queria vir para cá... até chorei” (Paula).

“Por aqui acho que nem dormia à noite de tanto... sei lá, dizem que aqui tem muito tiroteio, essas coisas. Minha mãe queria até mudar pra cá porque fica perto da escola, mas eu: ‘Mãe, mãe, vamos continuar aqui mesmo, porque mudar pra lá, lá vai ter mais violência do que aqui...’ As meninas dizem que sim, as meninas que moram aqui acham muito violento.” (Júlia).

A invisibilidade, além de buscar submeter os corpos, criando indivíduos dóceis ou diferentes do que são (como propõe Foucault, 1975/2000), força os adolescentes integrantes de categorias subalternizadas (cujos sentimentos são forjados no confronto com constantes injustiças) a se perceberem como **inadequados e inúteis** (Carreteiro, 2003). Essa falta de reconhecimento social e os processos de humilhação e vergonha, decorrentes da invisibilidade social, sinalizam também o sofrimento social, deixando marcas psíquicas, as quais adquirem também pouca ou nenhuma visibilidade.

Os afetos, frutos do processo de exclusão, são relegados a passar por um processo que pretende apagá-los, enfim, torná-los inaudíveis. A esse processo de silenciamento dos afetos, dos quais participam as instituições e sujeitos individuais e grupais, denominamos lógica da invisibilidade do sofrimento (Carreteiro, 2003, p. 60, grifos nossos).

A invalidação, a depreciação e a humilhação ocorrem, na maioria das vezes, publicamente. O sofrimento que daí emerge, inscreve-se no interior das subjetividades (eles sentem-se desvalorizados e diminuídos) e raramente compartilham tais sentimentos coletivamente, o que produz efeitos negativos nas dimensões comunitária, social e grupal. Participam de dinâmicas sociais que desqualificam suas experiências vividas, invalidando a importância de seus códigos culturais e sociais (Carreteiro, 2003).

Segundo Birman (2007), vivemos hoje presos a ideais particularistas, autocentrados, na ausência de valores que possam nos reunir como uma comunidade abrangente. A intolerância ao diferente torna “o outro” nosso adversário em potencial. A intolerância, na atualidade, faz-nos sentir **horror ao outro**, que se repercute nas formas bárbaras como o tratamos, através da violência simbólica.

O horror ao outro evidencia o pólo narcísico do ser humano, onde o outro é considerado uma ameaça mortal para a existência do sujeito. A fascinação pela morte do outro subentende um fantasma da imortalidade. O narcisista tem o medo do sofrimento que o outro pode lhe causar, tem medo de sua desestabilização. Por isso, o pólo alteritário, sendo aquele onde o outro é encarado como uma abertura para o possível, desaparece. Neste momento, não há mais a oscilação entre o pólo narcísico e o alteritário. O sujeito permanece no pólo narcísico, não experimentando mais o alteritário (Takeuti, 2004/2005; Birman, 2007).

Observamos que a lógica consumista, construída nos moldes do individualismo exacerbado, é uma das grandes responsáveis para que este processo de oscilação estrutural entre estes dois pólos não se concretize (Birman, 2007).

Na era do consumo, em que vivemos, o conceito de responsabilidade ou de escolha responsável que antes se remetia ao dever ético e de preocupação moral pelo outro, transferiu-se para a perspectiva da auto-realização e do cálculo dos riscos. Assim, o outro praticamente desaparece de vista, afastado pelo eu do próprio ator. “‘Responsabilidade’ agora significa, no todo, **responsabilidade em relação a si próprio**” (Bauman, 2007/2008, p.119, grifos nossos).

Takeuti (2004/2005) expõe que, na sociedade contemporânea, a produção de computadores, robôs, clones, manequins e seres performáticos produzidos com a ajuda de componentes químicos fabricados em laboratórios exacerbam o individualismo, o narcisismo, atestando a profunda dificuldade do ser humano em se reconciliar com o “*fluir da vida*” (p.42). A sociedade produz tantos objetos não-humanos que faz com que as pessoas não se reconheçam mais enquanto tais e, por conseqüência, não consigam nem mais se reconhecer nos seus semelhantes.

Para Santos (2000), essa dificuldade do sujeito em se reconciliar com o “fluir da vida” e, conseqüentemente, não se reconhecer mais entre os seus, provoca, portanto, uma “*confusão de espíritos*” (p. 46). O autor aponta que, no mundo globalizado, a competitividade, o consumo e a confusão de espíritos estão presentes da seguinte forma: a competitividade comandando nossas formas de ação; o consumo comandando nossas formas de inação e a confusão de espíritos **impedindo nosso entendimento do mundo e de nós mesmos**. Segundo o autor, a concorrência e a competitividade hoje chegam eliminando toda forma de compaixão. Trazem a guerra como norma. Há que se vencer o outro a qualquer custo, esmagando-o para tomar seu lugar. É isso também que justifica os individualismos arrebatadores e possessivos na vida econômica, política, social e individual, os quais acabam por constituir **o outro como coisa**. “*Comportamentos que justificam todo desrespeito às pessoas são, afinal, uma das bases da sociabilidade atual.*” (p.47).

Carreteiro (2003) aponta que o **imaginário da excelência e o da inutilidade** são dois imaginários sociais predominantes nas sociedades contemporâneas. O imaginário da excelência refere-se à idéia de triunfo, de qualidade, de perfeição e superação de si. Destacam-se, neste cenário, os valores de inserção, de carreira, de poder, de qualificação, de *status* social. Já o imaginário da inutilidade é produzido por diversas formas de exclusão, marcado por valores relacionados ao fracasso, à falta de inserção e qualificação.

Esses dois imaginários geram fortes angústias devido à instabilidade que provocam. Os indivíduos que prevalecem no imaginário da inutilidade não reconhecem zonas de inclusão social que lhes portem sentido ou sentimento de pertença à organização social. São indivíduos que sofrem formas extremas de vulnerabilidade e instabilidade do laço social, estando muitas vezes à margem da inclusão. Lutam, portanto, para participarem da lógica vigente da excelência (Carreteiro, 2003).

O imaginário da inutilidade não propicia a inscrição dos adolescentes nos grandes projetos institucionais. Na verdade, não são acolhidos pelas instituições das quais deveriam fazer parte, **não possuem lugar na escola, na saúde, no trabalho**.

Já aqueles que participam da lógica da excelência dependem do esforço constante de superação de si mesmos para se manterem no lugar que ocupam na sociedade, o qual, justamente por priorizar esta superação, pode ser perdido a qualquer momento, levando-os ao imaginário da inutilidade (Carreteiro, 2003) ou, como propõe Castel (1995/1998), sentindo-se sujeitos inúteis no mundo. Dessa forma, podemos perceber que os dois imaginários funcionam de modo associado, interligados.

Nesse jogo perverso entre a lógica da excelência e da inutilidade, o homem só encontra uma forma de evitar o conflito relacional e sobreviver ao jogo: eliminando rapidamente da sua experiência tudo aquilo e todos aqueles que lhe desagradam. No entanto, este pensamento se sustenta sobre um paradoxo. Se de um lado, os vínculos sociais devem ser pouco conflituos para sobreviverem ao jogo, de outro, há a intensa produção social de um **imaginário guerreiro**, o qual se apóia nas guerras entre indivíduos e grupos que buscam vencê-lo.

O imaginário guerreiro contribui para estabelecer um quadro social daqueles que devem viver e dos que devem morrer. O sofrimento ou morte do outro, neste contexto, é percebida como uma solução aos conflitos sociais, significa ganhar o jogo. Pode ser desejada e até mesmo legitimada. O outro, aqui, é considerado inimigo e, portanto, deve ser eliminado (Carreteiro, 2003).

Para Freud (1921/1976), na vida psíquica do indivíduo é sempre assim: o outro intervém como suporte ou como adversário. Portanto, Carreteiro (2007) conclui que se levarmos em conta o aumento do desejo de eliminar o outro como forma de resolução dos problemas sociais, o outro está sendo representado, neste caso, como adversário, como aquele capaz de nos fazer mal: perigoso, ameaçador. Precisamos combatê-lo. Ao mesmo tempo, é interessante notarmos que a sociedade reafirma a cada momento a necessidade de exterminar o outro, mas não considera seu próprio ódio sobre ele. Ao contrário, **o ódio** é considerado como provocado pelo inimigo.

Vários grupos sociais de adolescentes são considerados, neste sentido, como representando grande parte dos males sociais. São odiados e por isso podem e devem ser eliminados. Esses adolescentes, se por um lado, são os mais expostos aos riscos sociais, por outro são concebidos, pela lógica repressiva-punitiva, como os mais violentos, bárbaros e indignos de atenção mais justa. Tornam-se, assim, “pré-cidadãos”

pelo estado de “cidadania escassa” no nosso país, o que condiz com um processo de invisibilidade (pelo não reconhecimento como sujeitos de direitos, conforme ECA, Lei 8.069/90) ou “*visibilidade perversa*” (uma visibilidade intensificada pelo preconceito e medo da violência) (Sales, 2007).

Por isso, o drama de muitos adolescentes hoje transita entre o “desejo de ser” visível e o sofrimento de ser “mal visto”, de gozar de uma indesejada visibilidade perversa (Sales, 2007).

Por um lado, a condição de visibilidade perversa em que vivem a maioria desses adolescentes é seletiva, reprodutora de discriminações e resultam em novas políticas punitivas (de tolerância zero), criminalizando a miséria de um lado e buscando controlar o crime, de outro. A tendência da sociedade é reduzi-los ao aspecto negativo de suas condutas destrutivas, sem tolerância ou compreensão às circunstâncias em que tais condutas ocorrem. Neste sentido, a construção identitária dos adolescentes é afetada profundamente, ao serem estigmatizados como bandidos, criminosos, infratores, delinquentes, drogados, deixando-os ainda mais vulneráveis às expectativas sociais a seu respeito (Sudbrack & Conceição, 2005).

Por outro lado, podemos pensar que essas mesmas condições que os tornam invisíveis, negados pela sociedade, são as grandes responsáveis pelo ódio que também passam a experimentar. São essas condições que os levam à dinâmica de interrupção do pólo alteritário, passando a afirmar sua existência a partir da crueldade e da violência. É somente deste modo que entendem encontrar o reconhecimento. Assim, retornando ao pensamento de Takeuti (2004/2005), **os adolescentes, para encontrarem o bem-estar e fugir do mal-estar de sua negação, apelam também para o combate, utilizando-se da violência como forma de liberar seu ódio contido.** Observamos, nestes casos, uma espécie de **círculo vicioso** na “construção” das relações sociais, do qual fazem parte os grupos de adolescentes que passam da transgressão ao desvio.

Segundo Peres (2001), a sociedade tem enfrentado uma **doença de vínculos** e uma liberdade do vazio que não encontra outra resposta a não ser a da angústia:

É possível que nosso maior mal-estar repouse exatamente nessa doença dos vínculos ou, se quisermos, do narcisismo. Já não cremos, não obedecemos, não nos orientamos, não admiramos. E esse abandono ao outro vai encorajando nossos invólucros narcisistas. O descartável é o predominante em nossa época: valores, pessoas, relações, instituições, objetos, teorias. Assim sendo, necessariamente, para enfrentar o vazio da desesperança, o mundo necessita ser fetichizado – valores são incorporados ao sem valor (p. 12).

O ódio que existe nas relações é o reflexo dessa doença dos vínculos. Ao longo de nossa pesquisa, observamos que esse ódio tem sido demonstrado ora pelo silêncio e rompimento das relações (**ódio latente**), ora pelas manifestações de revolta e violência (**ódio manifesto**). No silêncio que envolve o ódio latente, o adolescente diz sentir-se só. Por não encontrar relações de confiança ou que explorem e valorizem seu potencial criativo, fecha-se para as relações. A fragilidade dos vínculos produz rupturas que o levam ao isolamento social e à solidão:

“Eu sou igualzinho água e óleo, me junto, mas não me misturo. É porque, hoje em dia, não tem muitas amizades não. Tem muitos “coleguinhas” que só querem levar você para o mau caminho. Por isso, eu evito amizade. Mas isso me revolta. Não poder contar com ninguém me revolta. Mas eu fico na minha.” (Fábio).

“Hoje em dia só a família mesmo. Amigo, tipo, tem para conversar, contar os seus segredos, o que você gosta de fazer, sair com eles, isso para mim é amigo, mas hoje em dia isso é difícil, raramente tem um amigo, um vizinho, um professor... Sempre tão te humilhando. Tudo o que você faz eles não gostam, eles te criticam. Hoje em dia eu não tenho amigo não.” (Fábio).

Compreendemos que o ódio surge por vivenciarem, de forma mais acentuada, situações que os expõem à desvalorização, desqualificação e **humilhação**. Diante dessas situações, sentem-se **envergonhados** e impotentes, fechando-se em sua dor.

Humilhação e vergonha são emoções aversivas, acompanhadas por sentimentos de exposição e desvalorização – uma experiência social mais interna do *self* como agente social não atraente. A humilhação é uma emoção associada a experienciar o *self* negativamente perante os olhos dos outros (injustamente), ou antecipando esta possibilidade. A humilhação pode levar à vergonha e ao ressentimento (humilhação não elaborada) e, conseqüentemente à vingança. Desempenha várias funções como as de externalizar, vingar, salvar a honra (Gaulejac, 2003/2006).

Já a vergonha deteriora a auto-estima e reduz a “voz”. É uma emoção ligada a perceber a si mesmo negativamente através dos olhos dos outros, ou antecipando esta possibilidade. A vergonha inclui necessariamente o olhar do outro. Transforma-se em vergonha quando o outro sabe. Sentir vergonha também pode ser parte de um processo de diferenciação, de individuação. Seu mundo interno é desmascarado pelo olhar do outro. Quando o indivíduo se sente humilhado, culpa o outro. Quando sente vergonha, internaliza a culpa; a raiva é dirigida para dentro e ele foge. Neste sentido, há dois tipos

de vergonha: a vergonha reativa (construção de processos de revolta) e silenciada (internalização de sua condição de invalidação, resignando-se à vergonha sentida) (Gaulejac, 2003/2006).

Para alguns, essa relação vergonha/humilhação tem sido vista como pró-social, na medida em que mantém o controle: “preserva a ordem social” e mantém os papéis sociais cristalizados (Gaulejac, 2003/2006). Por outro lado, são essas mesmas situações de humilhação (implícitas e explícitas), como descreve Carreiro (2003), que despertam nos adolescentes a vergonha e um sentimento de ódio que, como dissemos anteriormente, associa-se a outros dois: **à revolta e à vingança**, levando-os a condutas violentas.

Adolescentes em contexto de vulnerabilidade social são considerados os vilões da sociedade e por isso, são colocados à margem dela, adquirindo uma carga simbólica negativa que os impede de acessarem condições objetivas e subjetivas de reconhecimento social, sendo assim identificados socialmente “*pelo avesso*”. Takeuti (2004/2005) utiliza o termo “*conversibilidade*” (p. 40) para demonstrar que, quando estão “*pelo avesso*” aos olhos da sociedade, os adolescentes encontram obstáculos à conversão às regras e normas sociais. A conversibilidade torna-se bastante difícil devido aos atributos negativos que estão fixados neles e tão só neles, como afirma a autora. E a sensação de impossibilidade de obterem a conversão desperta nos adolescentes a revolta.

Dessa forma, percebemos que a exclusão social e institucional sofrida por estes adolescentes pode levá-los a um intenso sentimento de frustração. Muitos adolescentes vêm-se fadados a viver na pobreza, na precariedade e na invisibilidade. Segundo Coslin (2003), isto pode resultar no efeito de “*conformismo frustrado*” (p. 92), que os conduzem a estratégias marginais ou delinquentes (roubo de roupas de marca, celulares, tênis de marca, etc) como forma de integração à lógica consumista e excludente da sociedade.

Um sentimento de **dominação** é também associado ao sentimento de exclusão. Caracteriza-se por ódio exacerbado dirigido contra todo o universo, em particular contra a polícia (símbolo da pura dominação pela violência). Estes adolescentes sentem-se, então, os dominadores de seu bairro, de sua cidade; porém, experimentam, ao mesmo tempo, um sentimento de rejeição e exclusão que faz deles também dominados (Bordet, 1999; Coslin, 2003). Este movimento ambíguo de onipotência/impotência não lhes permite estabelecer seus limites nem os dos outros. O sentimento de impotência é

manifestado diante da dominação a que são sujeitados e através da revolta que manifestam contra si mesmos e contra os outros por meio das condutas de risco que assumem.

Segundo Coslin (2003), o ódio e a revolta aparecem nesses adolescentes de duas formas distintas. A primeira refere-se ao ódio e revolta associados à fascinação pela força. Os adolescentes sentem-se mais selvagens que o mundo em que vivem. As condutas consideradas viris, masculinas e heróicas são as mais valorizadas. A autodefesa e a necessidade de fazer justiça por si mesmos são importantes, ao passo que as figuras de autoridade, como pais e educadores, são rejeitados já que “*não sabem senão falar*” (p. 93). A segunda versão do ódio e da revolta é associada à **destruição**, mais especificamente ao desejo desesperado de destruir tudo devido a uma falta de sentido, a uma falta de estrutura. Uma violência latente subjetiva se expressa, assim, por uma violência aparentemente gratuita, pelo simples prazer do ato delinqüente associado ao ódio. O desejo de destruição é justificado apenas pelo fato de viverem em um mundo corrompido onde não se confia mais em nada nem em ninguém.

“É daquele jeito, ó, se ele chegar, por exemplo, se ele chegar ni mim e... por exemplo, se a senhora chegar e querer me matar, a senhora tá com uma arma na mão, a senhora vai vir apontar pra mim... se eu tiver com uma arma, primeiro eu vou tentar acalmar a senhora, né? Eu acalmei a senhora, mas se a senhora tiver falando ‘não, vou te matar, vou te matar...’, se eu tiver com uma arma, com certeza eu vou puxar a arma primeiro e vou te matar, né?... É daquele jeito, tipo, ele me ameaça bastante, entende? Mas ele nunca chegou assim, ni mim. Ele manda os recado, entende? Mas eu acho que no dia que ele chegar e falar ‘eu vou te matar... e não sei o quê...’ e eu vendo ele vir pra cima de mim e eu tiver armado, não vai ter outra opção, entende? Se eu chegar pra conversar com ele, ele vai pegar e vai me matar, entende? Então eu vou matar ele antes.” (João).

O ódio se transforma em movimento contra todos (inclusive contra os iguais – o que é bastante representativo entre as gangues), movendo os adolescentes no sentido de superarem a dominação. Em alguns casos, a estratégia utilizada para superação são os mecanismos de violência física e destruição. Neste sentido, **a arma** passa a ser a metáfora do ódio. Mas a mesma arma que agiganta os adolescentes na luta pela re-humanização, é a que os mata um dia.

É interessante notarmos, ainda, que a deflagração dos atos de violência no cotidiano dos adolescentes aparece como experiência de **descontrole**, a violência pode ocorrer subitamente por qualquer motivo ou pessoa. Aparece como uma ação

desmedida diante de algum acontecimento e não é reconhecida como forma de expressarem sentimentos de dor e de revolta.

Fica clara novamente a questão da desigualdade social não ser a variável determinante da violência, mas esta, acompanhada de um **esvaziamento de conteúdos culturais e éticos** no sistema de relações sociais, sustenta o ódio e as condutas violentas (Velho, 1996).

“A violência é tipo uma adrenalina, tipo uma coisa... Ela te preenche.” (Leo).

Outra questão identificada no estudo é o próprio discurso dos adolescentes sobre violência, o qual se apresenta de forma paradoxal: ao mesmo tempo em que falam sobre a violência dos adolescentes como algo negativo e que prejudica as relações, não conseguem ver outra forma de resolução de conflitos. Exigem que a autoridade e a segurança sejam mantidas por meio dela. Compreendemos que isso acontece, por vezes, por não conhecerem outra forma de se exercer estas funções, que não seja a violência. Quando uma pessoa é exposta a situações continuadas de violência, é provável que banalize a situação para poder sobreviver a ela.

A lógica da violência se caracteriza por um niilismo e um sentimento de viver em um mundo onde **não existe Lei ou autoridade confiável**, um mundo onde o interdito é inoperante, um mundo que os fazem sentir-se isolados, sozinhos, sem nenhuma possibilidade de solidariedade. A violência aparece para expressar seu mal-estar, sua desilusão com o mundo, para firmar sua presença nele, dar um sentido à sua vida, construir sua identidade e criar uma relação social, mesmo que seja uma relação efêmera e negativa.

Os adolescentes do estudo têm instituído a crença de que haveria uma possibilidade de inclusão caso conseguissem resolver suas próprias dificuldades econômicas e sociais por meio, apenas, do seu esforço pessoal. Contudo, o constante fracasso nesta empreitada e o não-reconhecimento sendo reforçado cotidianamente, os conduzem a atos de violência como forma de denunciar o paradoxo da demanda que recebem. Por isso, na ausência de um desejo reconhecido e mediado pelo outro, o sentido da impulsividade e da violência nas atuações do adolescente se encontra na aspiração indefinida pela **destruição** (Legnani, Mendes & Batista, 2005).

"Ele falou que ia matar meu irmão, que ia dar dois tiros nas pernas, dois nos braços, né? Pra ele não andar e não mexer mais os braços... Aí meu irmão pegou e foi tirar satisfação com ele, só que eu cheguei pra conversar, aí o menino 'que nada!' começou a me xingar, me empurrando... Aí eu fiquei estressado assim na hora, né? Aí peguei e dei um murro nele... Pensei em matar ele, mas não matei. Aí ele pegou e falou que ia me matar... e ele estuda aqui na escola." (João).

No entanto, a impulsividade à destruição do outro está longe de ser uma postura autônoma. Pelo contrário, o adolescente fica "aprisionado" a esta conduta destrutiva, sem conseguir visualizar alternativas a este comportamento.

6.4.4 Do sentimento de destruição às afiliações perversas na busca por visibilidade

*"Eu não sei se elegeria este caminho,
mas me parece interessante
ficar sujeito a essa condição de nada.
Pelo menos o outro me reconhece."*

(Bulaccio, 1992, p.467).

Na busca pela **satisfação imediata dos conflitos**, alguns adolescentes da pesquisa estão vivendo um "*individualismo adolescente*" (Gutton, 2005, p. 42), que não os garante a paz. Não reconhecem mais o outro em sua alteridade. Agem por si mesmos, de forma egoísta. Passam a compreender qualquer interdição como insignificante e infantil e que, portanto, os prejudica. Pensam que toda interdição é um insulto a eles e reagem a estes insultos de modo depressivo e paranóico: acham que estão sendo perseguidos pelos outros a todo momento. Sentem-se verdadeiros monstros, impedidos (principalmente pela sociedade e pelas instituições) de viverem seu processo de criação e autocriação.

"Eu sei que não presto pra nada... Já até sei no que que isso vai dar. Como diz um amigo meu: 'quem inicia cedo nessa vida (da criminalidade), morre cedo também!'" (Joel).

Winnicott (1984/2005), em sua teoria sobre "*a tendência anti-social*" (p.91), desenvolve a idéia de que existem dois tipos de privação. Uma refere-se à perda do

“*bom objeto*” ou de um marco confiável onde a criança se sente segura. Refere-se a um tipo de privação de algo bom que foi perdido. O outro tipo de privação refere-se a um estado no qual jamais se teve algo e que resulta em doença mental ou no domínio de uma psicose. Já em suas primeiras experiências de vida, a criança sofre privação quando passam a lhe faltar certas características essenciais na vida familiar (grupo de pertencimento primário). O autor estabelece, assim, a experiência da privação como a impossibilidade de alcançar, em última instância, um **sentido de responsabilidade social** dentro do indivíduo. A tendência destrutiva poderia ser compreendida, portanto, como **a busca por uma referência segura**, dentro da qual, sua impulsividade e espontaneidade estariam a salvo.

Os atos anti-sociais (Winnicott, 1984/2005) ou desviantes (Selosse, 1997; Sudbrack, 2003a) orientam o indivíduo à recuperação do que se perdeu. São sinais de “*esperança*” (Winnicott, 1984/2005, p.139) para a recuperação do perdido. O problema é que constantemente estes momentos de esperança são desperdiçados ou desaparecem devido à intolerância ou indiferença do outro, principalmente daquele que compõe sua rede social pessoal e que, portanto, é importante e significativo para o sujeito.

Consideramos, neste estudo, que a recuperação do perdido refere-se à recuperação da **visibilidade social** (seja na família, na escola, entre os pares, na comunidade, etc).

“Uma vez nós pichamos um carro, ficou muito pesado, aí a gente ficou pensando: será que o cara tem dinheiro pra limpar o carro? Mas aí ficamos lá no muro olhando o cara agonizado e tal...” (Leo).

Através da pichação, por exemplo, adolescentes deixam “suas marcas” nos muros, monumentos e edifícios das cidades, buscando o “olhar” da sociedade. Buscam sua visibilidade – perversa (Sales, 2007) – através da dor do outro. Amenizam sua própria dor num instante de euforia ao perceberem a do outro. Ao provocarem a angústia e a dor naquele que vê seu carro pichado, sentem-se reconhecidos de alguma forma.

Assim, as tribos juvenis revelam a crise ética geral em nossa civilização. A desintegração social e o desencadeamento da violência suscitam a demanda por uma nova ética para ocupar o vazio que não consegue ser preenchido pela cultura, pelos valores, pelos costumes da sociedade. A adolescência, na perda da consciência de uma solidariedade global, recria uma microcomunidade de tipo arcaico, através da formação

de **gangues**, construindo sua própria ética: a defesa do território e da honra. Uma ética comunitária que se reconstitui na ausência de uma ética cívica (Morin 2004/2007).

Os grupos de pichação no Distrito Federal (gangues que se expressam e demarcam seus territórios através de pichações) levam-nos a pensar que os adolescentes inseridos neste contexto vivenciam um estilo ético violento na esfera do lazer. Como aponta Cecchetto (2006) acerca do baile *funk* no Rio de Janeiro, de certo modo, percebemos também nos grupos de pichação uma relação entre o lúdico e o *ethos* guerreiro.

Nos relatos dos adolescentes pertencentes aos grupos de pichação esteve presente a representação da arte, através dos estilos de pichação, ao mesmo tempo em que descreveram as rixas entre grupos rivais, a impossibilidade de frequentar alguns lugares devido a estas rixas, relações de gênero, alianças com o tráfico, uso de drogas e regras rígidas. Pudemos perceber que um dos objetivos principais dos grupos de pichação é a invasão e pichação em territórios já pichados por gangues rivais, desqualificando e desafiando-as ao confronto físico, importante forma de comunicação entre eles.

“O menino de uma gangue pulou o muro pra dentro da escola pra bater no menino da outra gangue, noutro menino. Bateu nele aqui dentro da escola... Porque, pelo que eu fiquei sabendo, o motivo da briga foi por pichação... Um pichou, aí o outro foi lá anulou a pichação e fez a dele e o outro não gostou...” (Marina).

Além das gangues que se movimentam pelas regras da pichação, apareceram também no estudo gangues destinadas a ações violentas na disputa por mulheres, fama e drogas.

“Gangue tem bastante, de briga... Por causa de mulher, aí junta uns vai e bate no outro, entende? Dentro da escola tem umas duas, três. Mas fora tem bastante, tipo, uns alunos da sala que juntam com outros, sabe? A maioria é por causa de mulher e de droga, sabia?” (João).

Conforme já exposto anteriormente, compreendemos que os adolescentes utilizam-se da violência para manifestar sua presença, ou seja, como forma de dizer aos adultos que eles existem. No processo de desafiliação social pelo qual estão permanentemente passando, a única possibilidade de afiliação e reconhecimento que encontram é entre si mesmos, formando **grupos flutuantes** que não encontram coesão a não ser pelo desvio (Coslin, 2003).

Assim, esses grupos aparecem em contraposição ao medo dos adolescentes de se perceberem apenas simples anônimos, diluídos na massa. A “ética” da competitividade é incorporada e os adolescentes “esmagam-se” uns aos outros na disputa por um lugar e pelo pertencimento a qualquer preço, eliminando toda a forma de compaixão. Através da violência, eles buscam assegurar a reputação do seu grupo, demarcar seu espaço diante de outros grupos e demonstrar sua força, coragem, virilidade e a capacidade de se firmarem como homens. Representam, portanto, os **grupos de passagem ao desvio**, num processo de internalização da cultura do ódio e destruição, da imposição do poder sobre os demais e da tentativa de resgate da visibilidade social. Os adolescentes da pesquisa relataram características mais específicas destes grupos, que serão descritas a seguir.

6.4.4.1 Alianças e rivalidades entre iguais

Os grupos de passagem ao desvio criam seus próprios códigos, nomes, papéis, que simbolizam o pertencimento ao grupo. São formações grupais que têm como base a **lei do mais forte**: daquele que é capaz de desafiar a sociedade (apesar de não lhe permitir eliminar os sentimentos de exclusão e impotência que o acompanha) e agir contra tudo e contra todos.

Atuam pela lógica da **proteção** – por compartilharem angústias e transformarem danos em sonhos – ao mesmo tempo em que vivenciam regras individualistas – do **cada um por si**. Reúnem-se ora para conversar, compartilhar afetos, crenças, valores e solidariedades, ora para descarregar suas raivas e frustrações. Ora mostram ajudar-se mutuamente, ora vivenciam a solidão de terem que agir por si mesmos.

“Tipo assim, essas pessoas (amigos) aqui eu acho que eu mataria por elas... porque, sei lá, véi... não sei se elas fariam isso por mim, né? Mas eu acho que faria... pela minha família também... Porque tirar uma pessoa é como que arrancar uma pessoa do meu coração assim.” (Leo).

“Acho que rola (amizade) porque tem bicho que dá o sangue pelo outro.” (Leo).

Através dessas construções grupais, os adolescentes parecem procurar entre si a segurança e a proteção. Constroem um **circuito de violência**. Se o membro de um

grupo é ferido ou morre no confronto com membros de outro grupo, os demais integrantes daquele grupo procuram vingar a morte do companheiro. Quando a vingança se concretiza, é a vez do grupo rival jurar vingança contra aquele que se vingou. Assim, prosseguem as lutas entre gangues num movimento cíclico que parece não ter fim.

“É... porque os bichos vão lá e... teve uma briga aqui, parece que os bichos bateram na mãe, aí o bicho tá batendo sem dó... teve um moleque aqui que tá aí desde os 10 anos, apanhando lá, espancando, se ele não morrer, é sorte... Porque a gente fica é nisso aí mesmo: batendo e apanhando sem nem mais saber porquê” (Joel).

Além disso, algumas gangues são inimigas entre si e outras são aliadas entre si no combate às inimigas. Neste sentido, há a violência coletiva – uma das formas mais perigosas de violência, pois, neste caso, prevalece uma espécie de coerência grupal em que os membros do grupo se sucumbem a um encanto que os amarra em um todo coeso em que cada um forma um elo na cadeia da violência, fortalecendo a intenção e o ato em si (Arendt, 1954/2007).

Ao mesmo tempo que buscam a proteção entre si, os adolescentes não conhecem ou, quando conhecem, não se relacionam com adolescentes de gangues rivais. Além disso, caso haja desavenças ou discordâncias entre os membros da sua gangue, a lei que impera é a lei do “cada um por si”. Nestes casos, ocorrem os confrontos, as expulsões ou rompimento com aquela gangue e a formação de outra: *“Aí eles têm que caçar outra família.”* (Leo). Enquanto membros de uma gangue saem, outros entram. Alguns adolescentes também podem deixar sua gangue por vontade própria, para construir outras ou aderirem a gangues rivais. Quando isso acontece, podem ser jurados de morte pela gangue que foi preterida, o que mostra a falta de autonomia e liberdade dos adolescentes nestas relações. Deste modo, observamos que dentro dos grupos de passagem ao desvio, a **rotatividade** é grande, ou seja, as relações internas e externas estão sujeitas a rearranjos constantes, mostrando-se ambíguas e precariamente ordenadas.

Também percebemos que a “proteção” dos adolescentes no grupo não é incondicional (como eles almejam) e sim, forjada, aparente e estabelecida por interesses individuais. Logo, o pertencimento a estes grupos também não é efetivo, mas **ilusório e temporário**. Qualquer conflito, por menor que seja, é capaz de romper as relações.

Essa proteção também é buscada nas alianças com os **grupos do tráfico**. Mas as relações que se formam entre eles pressupõem ao mesmo tempo cooperação e conflito. Aliam-se quando precisam uns dos outros, como empréstimo de armas de fogo ou dinheiro por parte dos grupos do tráfico às gangues. Em contrapartida, estas últimas assumem o auxílio à segurança e circulação do tráfico na comunidade. No entanto, essas alianças são efêmeras, ou seja, são baseadas na negociação e troca de favores e, por isso, não são consistentes e confiáveis. São alianças desfeitas repentinamente por mudanças de acordos preestabelecidos entre eles, por disputas internas ou por qualquer outra situação que venha a ferir os interesses específicos de cada grupo.

“Ué, pede pra mãe dinheiro pra sair, pra encontrar com os amigos. Quem tem mãe assim que trabalha, pede pra mãe, mas quem não tem, rouba... Só falo: ‘mãe, dá dez reais aí’, ela vai, me dá, nem fala pra que que é. Mas tem moleque assim que a mãe não trabalha, essas coisas, aí pede arma pra facção ou pra galera do tráfico e vai roubar...” (Leo).

“Na escola, assim, tem três (colegas da gangue) para representar assim... colegas que a gente pode contar na questão de alguém vier me bater... Não, não sou ameaçado, mas para ter a segurança, né? Só assim, uma mão lava a outra... se eles precisarem, eu ajudo eles, se eu precisar, eles me ajudam também... É que eles são só colegas, não são amigos...” (Nando).

“Lá onde eu moro agora, já morreram vários colegas meus. Meu primo, meu primo mesmo... ele tava em casa, aí um amigo dele, né, que disse ser amigo dele, ele tava dormindo, aí ele foi lá em casa e chamou ele pra jogar baralho. Quando dá quinze minutos chega a notícia lá que quando ele sentou lá pra jogar baralho, os cara pegou e matou ele pelas costas. Não sei, porque ele... esse meu primo, ele usava droga também, entende? Ele tinha feito um roubo uns dias antes, só que meu primo não dividiu o dinheiro direito, entendeu? Aí chamaram ele pra jogar baralho. Quando ele sentou, os cara mesmo que chamou ele matou ele...” (João).

Compreendemos, portanto, que nas construções relacionais desses adolescentes envolvidos com gangues (sujeitos do nosso estudo) não há vilões ou vítimas, vencedores ou vencidos, pois não agem de acordo com metas e objetivos bem definidos. Apenas agem. Por isso, estas formações grupais são consideradas “pseudo-grupos”: são instáveis, inconsistentes, grupos que se rompem (desaparecem) com o mesmo imediatismo com que se formam. A transgressão e a ruptura de normas são os grandes desafios desses grupos, na medida em que proporcionam uma sensação coletiva de liberdade. Os adolescentes agem sem limites, mas assim o fazem porque também não têm finalidades com suas ações.

6.4.4.2 A prova da masculinidade

Há muitas gangues na comunidade e na escola. Os adolescentes relatam que geralmente as gangues se enfrentam devido a questões relacionadas a drogas, por estarem sob o efeito delas ou mesmo pelas dívidas adquiridas com traficantes. Além dessas, há também constantes relatos de brigas relacionadas à disputa por mulheres: quando percebem que um está interessado na mesma mulher que o outro; ou quando percebem que suas namoradas ou esposas estão traindo-os com garotos de outras gangues.

“Ah, por causa de menina (que as gangues se enfrentam). Ainda mais aqui na escola, porque muitos aqui brigam por causa da menina. Aí tem um certo medo, não tanto das meninas, eu acho que das meninas também, porque as meninas sabem que foi elas a causa da briga dos meninos, elas ficam com medo, vai que o cara, o menino que fica ameaçando o namorado dela, anda armado, pega e mata ele? Eu acho que na escola tem muita ameaça, muita gente fica com medo.” (Júlia).

As diferenças nas disputas em relação ao gênero são muito evidentes na vida dos adolescentes. Enquanto a competição entre as mulheres por reconhecimento surge por meio da beleza, do corpo, da sedução ou das experiências sexuais (quanto mais experientes, mais aptas a ensinar os meninos), a competição entre os homens é representada pela virilidade, pela masculinidade. Os adolescentes parecem mostrar sua força pelo **desempenho sexual, pelas ameaças, pela imposição do medo.**

“O Oswaldo foi com mulher. Eu e ele uma vez saímos juntos. Aí tinha três amigas. As três estavam afim de nós dois, de fazer sexo mesmo, aí aconteceu, estávamos conversando, nos tocamos que elas queriam fazer sexo com a gente. Aí não deu outra, foi sexo mesmo.” (Fábio).

“Tá na moda ter filhos! Quando um chega aqui dizendo que vai ser pai, parece que é o maioral!” (Fábio).

São várias as estratégias utilizadas pelos adolescentes, sempre com o mesmo objetivo: serem reconhecidos, conquistarem o ídolo e a fama entre os seus. Ser pai,

engravidar uma menina, ter várias mulheres, andar armado, envolver-se em brigas são percebidos por eles como **sinal de virilidade e masculinidade**.

Uma identidade baseada numa significação socialmente valorizada, como a **prova da masculinidade** a qualquer custo, propicia um sentimento de segurança e confiança em si mesmo, ajuda a manter o adolescente numa definição autojustificadora de sua situação, ao mesmo tempo em que estigmatiza aqueles que não se encontram nesta posição (Oliveira, 2004).

“A vantagem (das brigas entre as gangues) é a fama que dá com as meninas e com os moleques quando a gente bate neles. A desvantagem é a morte mesmo.” (Leo).

Os adolescentes acreditam que passar por situações de perigo, envolver-se em brigas ou brincadeiras violentas, arriscar a própria vida e mesmo banalizá-la, demonstrando desprezo pela morte, são formas de expressarem sua virilidade, mantendo sua imagem masculina, seu prestígio diante dos iguais. Para esses adolescentes, a violência representa coragem, bravura.

Oliveira (2004) caracterizou essas atitudes como *“vivências interacionais da masculinidade”* (p. 256). São vivências acionadas dentro de contextos específicos e expressam simbolicamente valores e crenças que afetam e influenciam outras vivências. O adolescente transforma a própria representatividade (almeja ser o super-homem, o super-potente) e passa a agir da forma que for preciso para manter seu *status* de homem viril. Porém, podemos perceber que, ocupar esta posição de poder, de virilidade, pressupõe custos.

Também podemos pensar que a insegurança e incerteza típicas da pós-modernidade podem estar reforçando a ênfase na busca da masculinidade a qualquer preço nos processos de subjetivação social dos adolescentes, o que pode ser verificado pelo aumento dos índices de criminalidade e violência quando a vivência interacional da masculinidade se expressa como força. O reconhecimento social é portador de narcisismo, pois este confere ao sujeito um lugar de continuidade no conjunto social. Por isso, quando o investimento narcísico não é sustentado positivamente pelas instituições (quando estas não reconhecem a alteridade daqueles que as compõem) são produzidas marcas psíquicas individuais e grupais que contribuem para a formação de um déficit narcísico. Uma das conseqüências deste déficit narcísico para os adolescentes é apontada por Carreteiro (2003) como a *“lógica da virilidade”* (p.61), em que os

adolescentes se rebelam contra as humilhações vividas, contra o olhar invalidante do outro e utilizam a violência como instrumento para se mostrarem corajosos e destemidos, almejando com isso, recompor sua imagem narcísica e obter o reconhecimento de seus atos como heróicos e o respeito do grupo onde os exerce.

À medida que os suportes institucionais desaparecem, **o corpo** desponta como o único bem que os adolescentes possuem (Carreteiro, 1993). O corpo e não mais o diálogo, passa a ser a forma imediata de resoluções dos conflitos, de resposta às injustiças sociais. Neste cenário, é importante que se tornem viris pela vertente da violência.

6.4.4.3 Regime autocrático

A violência aparece como “falsa autoridade”, de modo a se pensar que somente uma reintrodução da relação ordem-obediência pode controlar os problemas da sociedade. Tudo passa a ser relacionado a um contexto funcional, onde utilizamos a violência como prova de que nenhuma sociedade pode existir exceto em um quadro de referência autoritário (Arendt, 1954/2007). Nestes moldes, surgem as gangues como formações tribais caracterizadas pela submissão a um líder autocrático, papéis rígidos, atividades anti-sociais, de incentivo à violência, inclusive entre os seus (Outeiral, 2003).

Segundo relato dos adolescentes, toda gangue tem seu líder. Este promove reuniões periódicas para organizarem estratégias de confronto com outras gangues ou demarcação de territórios (através das pichações):

“Porque a mesma facção tem seu líder nas cidades... Cada lugar tem seu líder. É como se tivesse um gerente em cada cidade e um gerente geral, que contata as outras facções” (Leo).

Ampliamos as características autoritárias descritas por Jodelet (1999) aos grupos de passagem ao desvio. As ações nestes grupos são pautadas no desejo de punir aqueles que se contrapõem aos valores do grupo, na manutenção do respeito pela força, no desprezo pela fraqueza, na intolerância à ambigüidade, na recusa à imaginação e introspecção, na rejeição do diferente e na repressão e projeção de sentimentos negativos naqueles caracterizados como os bodes expiatórios do grupo.

6.4.4.4 A luta por um espaço em uma sociedade que não dá espaço

Nos grupos de passagem ao desvio, o desafio é desfilar palavras, emblemas, estilos (como nos grupos de pichação) com a pressão do risco de ser apanhado pela polícia. Impõe-se a atuação rápida, imediata, ter o instinto do instante. *“A perseguição arrasta um reconhecimento.”* (Pais, 2004a, p.13).

As pichações são uma forma dos adolescentes se mostrarem presentes na sociedade, de terem sua própria marca, de se fazerem reconhecidos, mesmo que no **anonimato**. Parece contraditório, mas apesar de não picharem seus próprios nomes, de não poderem se mostrar enquanto picham, sentem-se conhecidos e reconhecidos através de suas pichações, por verem seus desenhos espalhados pela cidade e saberem que estão sendo vistos pelos outros.

“É, tipo dá uma fama... Você fica conhecido... Igual tem o site, lá da GSM (grupo de pichação), tem os integrantes tudo, aí fala lá, os mais famosos, aí tem os nomes lá, que tem peça em todo lugar de S. (comunidade), e tal.. É... aí nem conhece o cara, mas vê as peças do bicho...” (Leo). Essas peças são referentes ao desenhos criados para as pichações.

Quando perguntado ao adolescente o que ele mais gostava entre os membros de seu grupo, ele respondeu *“o respeito”*. E quando perguntado o que não gostava nesta relação, respondeu: *“Tipo, é a ganância, de pichar né? Eles, os que comandam o grupo, botam os deles (desenhos, pichações) grandão e os nossos pequenininho...”* (Leo).

Existem valores que impulsionam estes adolescentes à busca desenfreada pelo prazer e poder. O **posicionamento do adolescente em espaços de poder no grupo** legítima e reforça os valores trazidos por ele ao grupo. São valores que acenam para a necessidade humana de autovalorização e valorização do grupo, que tem em contrapartida o medo da perda do prestígio frente aos companheiros, o que se converte em ansiedade pessoal. O prestígio é um dos principais motivos que conduz o adolescente a refletir sobre suas ações. Está intimamente ligado à relação de superioridade entre os pares, entre um grupo e outro. O prestígio designa quem domina

a relação e obtém dos outros que estes façam o que o prestigiado deseja (Oliveira, 2004).

O poder daquele que tem ibope e fama se mantém na medida em que seus sentimentos e idéias não contrariem a ordem do grupo, pois sua auto-imagem e sua auto-estima estão diretamente relacionadas ao que os membros do grupo pensam sobre ele (Oliveira, 2004).

Os adolescentes envolvidos com gangues querem ser vistos associados à beleza e ao prestígio social que muitos outros adolescentes e adultos desfrutam (Sales, 2007). Por isso, buscam essa visibilidade entre os seus através do poder sobre os demais membros da sua gangue e sobre outras gangues. Os confrontos pela **disputa de espaço e poder** resultam, portanto, em vinganças sucessivas, criando, assim, um circuito interminável de reciprocidade negativa (Cecchetto, 2006).

“Também tem guerra. Mas essas guerras é das antigas, mas ainda tem aí. Tipo, a minha pichação ta ali, aí vem outro bicho, atropela, passa por cima, mete o trapo, aí é outra guerra que nasce.” (Leo).

“Tem vezes que dá morte também (as brigas entre as gangues).” (Fábio).

Pichações e brigas constantes entre gangues são eventos em que a tensão é desejada e buscada. A excitação em correr riscos para demarcarem seus espaços é característica preponderante nestes grupos. Assim como nos bailes *funk* do Rio (Cecchetto, 2006), nas gangues, a briga é considerada uma emoção necessária para mostrarem **quem têm o poder e comandam o local**.

6.4.5 A convivência com as drogas e o tráfico na passagem ao desvio

Segundo pesquisas realizadas entre adolescentes em conflito com a lei do Distrito Federal, oriundos de contextos de pobreza e exclusão social (Pereira, 2003; Sudbrack & Conceição, 2005), a **relação entre a violência e as drogas** reforça uma perspectiva aparentemente linear e dicotômica aos olhos dos adolescentes, mas bastante complexa aos olhos do pesquisador. As autoras expuseram estas relações lineares da seguinte forma: os adolescentes são pobres e não têm como sobreviver, por isso

inserem-se no tráfico; os adolescentes são infelizes e precisam de drogas para lidarem com seu sofrimento, por isso justificam o uso por uma demanda de alívio gerada pela exclusão social; os adolescentes são violentos pela falta de educação, justificando a marginalização pelas falhas familiares; os adolescentes matam porque não dão valor à vida, justificando a violência como busca de situações de risco; e os adolescentes matam e morrem porque usam drogas, justificando os homicídios pelo efeito das drogas, responsáveis únicas pelo descontrole. Estas são algumas das situações presentes no discurso dos próprios adolescentes envolvidos neste contexto.

No entanto, evitando uma visão reducionista da questão, podemos dizer que as dificuldades vivenciadas pelo adolescente no seu processo de construção de identidade; o sentimento de fracasso vivenciado por ele na busca por uma identidade familiar e social; e as desigualdades e invisibilidade sociais que enfrentam ao longo da vida são algumas das situações que podem levá-lo a um caminho equivocado, como a inserção em grupos de acesso às drogas ou outras situações de risco. Diante da trama complexa e perversa que vivencia ao longo da vida, as drogas permitem a ele apenas uma satisfação imediata de suas necessidades, proporcionando, segundo Sudbrack (2006b), a falta de consciência da sua própria condição de vida, o que aparece como certo alívio ao seu sofrimento psíquico.

Os grupos de passagem ao desvio exploram riscos, protagonizando uma cultura de violência, de invasão dos espaços públicos, de depredação e vandalismo, mas também de evasão, de fuga da realidade, a partir da adrenalina e das alucinações provocadas pelas drogas usadas enquanto agem. Desafiam as autoridades, desafiam a sociedade.

Como a arte, também as drogas consumidas alteram as percepções habituais, gerando uma multiplicidade de sentidos, exercitando a sensibilidade, criando um novo mundo, relativizando a realidade no sentido de tomar como realidade aparente – uma possível realidade como muitas outras (Pais, 2004a, p. 17).

Os adolescentes desvalorizam a realidade da própria existência, almejando e idealizando novas realidades pela “magia” da droga. Nos estudos de Colle (1996/2001) esta crença no poder da droga refere-se a um dos níveis de dependências relacionais intitulada **dependência das crenças**.

“Usam drogas e já acham que tão abafando. Aí alguns querem se mostrar, uns armados, aí tem briga, aquele fortão...” (Paula).

O ideal maciço transmitido à juventude é aquele que prega a satisfação narcísica. Para atingir a realização deve-se gozar dos objetos no aqui e agora, sem interdições que lançaria o sujeito num processo desejanste. Este imperativo do gozo ao qual estamos submetidos no mundo contemporâneo situa a droga, por exemplo, como objeto de puro gozo, com um fim em si mesmo. A violência e as relações afetivas fragilizadas na atualidade denunciam este imperativo, onde a relação com o outro se baseia na usurpação dos objetos e na indiferença. O outro é puro objeto de gozo (Gutierra, 2005). As relações com as drogas permitem, portanto, ao adolescente viver somente o momento.

“Os jovens se preocupam com o presente, porque com o futuro eles não tão nem aí.” (Daniel).

Colle (1996/2001) também traz o nível da **dependência dos pares**, ao descrever as questões relacionais implicadas no processo do envolvimento com drogas. O adolescente cria uma cultura do uso junto com os pares, um espaço de cumplicidade, de troca de informações, de compartilhamento do uso. Os adolescentes, após algum tempo de convívio, temem perder o grupo de companheiros, o qual é incorporado à sua rede social e à droga – meio de manutenção da própria rede. A dependência do grupo é anterior à dependência da droga em si.

Vários estudos (Baumkarden, 2006; Pereira, 2003; Zaluar, 2003, 2004) apontam as drogas como recurso de integração ao grupo de pares, como alternativa à falta de outras atividades prazerosas. A iniciação ao uso, na maioria das vezes, ocorre por influência dos pares, seja num contexto familiar (irmãos, primos), seja na sua rede social mais ampla (amigos da comunidade, conhecidos, colegas da escola, do trabalho):

“Droga acontece em todos os lugares, até dentro da minha casa...” (Paula).

“O meu irmão ele apenas bebe, meu irmão, entende? E cheira pó... o meu irmão... ele parou na quinta série, ele tem a mesma idade que eu, entende? Ele é meu irmão gêmeo e vive me chamando pra usar com ele.” (João).

“Só cigarro, bebida, todo mundo bebe na família, praticamente... e tem um primo meu que é maconheiro, mexe com tráfico de drogas... meu irmão também...” (Leo).

Entre as gangues, as relações são geralmente permeadas pelo uso. Para ser aceito e pertencer ao grupo, o adolescente sofre pressão para fazer uso de drogas junto com os membros do grupo. Os adolescentes do estudo relatam que muitos adolescentes que entram para as gangues começam a usar drogas (antes das brigas, antes de picharem) e se tornam dependentes.

“A gente aprende a usar com os amigos do grupo e fica dependente. Tem muitos bichos que toda reunião levam maconha pra nós fumar.” (Leo).

Fazendo algo juntos, como a transgressão compartilhada pelo uso de drogas, os adolescentes adquirem uma identidade grupal, pois esta ação propicia a cumplicidade e um sentimento de maior intimidade uns com os outros.

O consumo de drogas, na medida em que atua sobre as sensações, os afetos, propicia contatos sociais, aliviando angústias e sofrimentos, afastando pensamentos ruins, preenchendo um vazio. Inicialmente não é vivenciado como um problema, mas como uma solução (Baumkarten, 2006). Porém, quando a dependência se instala, sentem o peso diante das exigências rígidas e desfavoráveis a que são expostos. Os participantes da pesquisa relataram que com a dependência das drogas, os adolescentes envolvem-se com o tráfico e podem romper as relações com os grupos de passagem ao desvio.

“É, pra poder ter dinheiro (que passam a vender drogas). Aí tem vezes que até um sai da família da pichação e entra no tráfico. Tem uns que ficam nos dois, tem uns que saem...” (Leo).

Os estudos de Baumkarten (2006) também direcionam a discussão para o sentido de que, numa sociedade onde há grande valor ao êxito e ao triunfo pessoal, o envolvimento com drogas parece ser um recurso para alcançar o êxito e o progresso, assim como para afastar as frustrações geradas pelo insucesso.

“Tem um primo meu, sempre eu soltava pipa com ele, jogava bola, tinha um bom relacionamento com ele, aí com o passar dos anos, foi crescendo, foi se envolvendo com pessoas erradas, aí entrou no mundo das drogas, do tráfico. Dizia que era pra ser alguém na vida. Aí eu me afastei muito dele... Começou a roubar... a matar, chegou até a matar, eu acho.” (Fábio).

Neste sentido, compreendemos que, enquanto na Modernidade o uso de drogas servia para **desafiar a segurança em busca da liberdade**, na Pós-modernidade, o uso de drogas e envolvimento com o tráfico parece vir como **pedido de ajuda para sair da liberdade em busca da segurança**.

7 GRUPOS DE SOBREVIVÊNCIA

*“Em condições sociais de escassez,
de privação e de falta de perspectivas,
as possibilidades de amar,
de construir e de respeitar o outro
ficam bastante ameaçadas.
Na medida em que a vida à qual está submetido
não o trata enquanto homem,
suas respostas tendem à rudeza
da sua mera defesa da sobrevivência.”*

(Vicente, 2004, p. 55).

Fato que nos inquietou bastante durante este estudo refere-se às expectativas dos adolescentes em relação aos processos de socialização entre os pares; principalmente, a “autoridade líquida” (descrita em capítulo anterior) presente neste contexto. Indagamo-nos sobre este universo afiliativo, recorrente nos relatos dos participantes da pesquisa. Assim, indagamos se, diante de uma autoridade por vezes líquida, inconsistente, fragilizada, os adolescentes estariam buscando apenas “afiliação” ou também novas formas de “filiação” no seu processo de construção da autonomia.

Compreendemos que alguns grupos, como os do tráfico de drogas, aparecem como estratégia de sobrevivência para os adolescentes, como instância de apelo à proteção, à “filiação” e à “afiliação”, permeando os diferentes contextos de pertencimento. Entendemos que, ao mesmo tempo em que há perigo nestas relações, há também “salvação”: aparecem como uma forma de superarem os problemas, de “*descarregarem a raiva*” (Cláudia).

Quando perguntamos aos adolescentes por que entram para o tráfico de drogas, foi comum apontarem a questão da condição socioeconômica; o *status* social e poder de sedução (mulheres, fama e ibope) que o tráfico lhes confere; o fato de conviverem com pessoas nele já inseridas, que influenciam outras a entrarem; a falta de segurança que sentem; a inevitável humilhação que sofrem por parte daqueles que deveriam exercer a função de autoridade, segurança e proteção na comunidade (família, escola, Estado, Segurança Pública), o que os deixa frustrados e desiludidos; e a própria questão do consumo das drogas: vendê-las para consumi-las. Além disso, também foi comum encontrarmos nos relatos dos adolescentes que, quando encontram emprego no mercado de trabalho formal, sentem-se explorados, tratados de forma indigna, trabalhando mais

de 12 (doze) horas por dia e ganhando muito pouco. Na verdade, eles nos relataram uma sobreposição de situações de vulnerabilidade que vivenciam, das quais o tráfico tira proveito. Neste capítulo, portanto, discutiremos o processo de **inserção dos adolescentes no tráfico de drogas** como estratégia de “sobrevivência”.

A inserção no tráfico representa a luta dos adolescentes para **sobreviverem ao sofrimento** causado pelas dificuldades relacionais, sociais, econômicas e políticas que experimentam no dia-a-dia, além de ser a única saída encontrada por eles para sua construção identitária, possibilitando-lhes de alguma forma ser reconhecidos e “pertencer”. Internalizam a cultura da violência e obtêm o reconhecimento através do ódio, do extermínio do outro e da autodestruição, assumindo assim, a identidade de delinqüente, **de desviante**.

Denominamos estes “grupos de sobrevivência” no sentido subjetivo, da representatividade que o tráfico passa a ter para os adolescentes, mesmo compreendendo que, paradoxalmente, aquilo que almejam no grupo pode não ser o que realmente encontram. Pretendemos evidenciar a dinâmica paradoxal que identificamos neste sentido.

7.1 A polícia dos pobres: vivendo entre a cultura do medo e do ódio

Consideramos importante iniciar este capítulo descrevendo o desvio da função de regulação e controle social de outra instituição importante no processo de construção identitária do adolescente em contexto de vulnerabilidade social: **a polícia**. Observamos que aumenta, a cada dia, a insegurança dos adolescentes na comunidade, diante da falta do exercício de proteção e de autoridade da polícia. Os adolescentes também se tornam **invisíveis aos olhos dela** e percebem que as **funções de proteção e controle social**, não advindas das instituições responsáveis, como a família, a escola (já abordadas anteriormente) e a Segurança Pública (que nos propomos a discutir neste capítulo), ficam a cargo deles mesmos, pois precisam garantir sua **sobrevivência**.

“Você já viu que, um policial que vem aqui, se a segurança fosse tão bem elaborada como a senhora, tipo, tá fazendo a pergunta, me diz: um aluno entrava aqui com alguma droga? Não entrava. Aqui tem um policial. O que é que ele faz? Ele só fica sentado o dia todo aqui. Ou eles não fazem nada ou a

gente vê depois que tão envolvidos com o crime, com o tráfico também. Eles são os próprios bandidos. Quando eu tava no segundo ano, eu já entrei na escola armado, ninguém nunca viu, com um policial aí... Igual hoje, hoje tinha um monte de policial aí... Saiu todos, só ficou um, você viu? Você reparou? Só tinha um policial. Ele só fica sentado, olhando pra todo mundo que passa... Vê alguma coisa suspeita, não... não... como fala? Isso só aumenta nosso ódio porque a gente vê que não pode confiar em ninguém, que não tem ninguém por nós, que é só nós mesmo.” (João).

“... Aí a gente tava vendo uns meninos traficando, a minha amiga até ligou para a polícia, mas era domingo e eles disseram que não podiam ir...” (Paula).

“Não faz nada, entende? Eu acho que a segurança da escola tá péssima, péssima, péssima, péssima... Na sociedade mesmo, na sociedade o que que acontece? A polícia, tem viatura? Fica durante o dia fazendo ronda, quando chega a noite, você vê uma? Dificilmente. Quando acontece algum crime, algum homicídio... depois de duas horas, três horas, a polícia chega. Aí chega, pega o corpo, leva... pronto. Aí faz aquele alarmezão, né? Andando pra um lado e pra outro pra ver se encontra o autor. Nada. Aí depois, pronto, passa... No outro dia a mesma coisa, entende?” (João).

A questão fundamental não se refere ao anonimato ou à impessoalidade, mas à falta de regras e ao conteúdo das novas regras que vão surgindo no **vazio institucional** que se forma a partir da articulação entre a economia subterrânea, as organizações locais e as instituições de segurança pública, supostamente, encarregadas de manter a ordem e a lei (Zaluar, 2003).

Em comunidades onde não há organização social ou as relações são frágeis, os vizinhos têm medo uns dos outros. Em comunidades onde o tráfico impede a entrada de qualquer agente do Estado, como ter segurança? Além disso, os cidadãos sabem que é preciso restaurar a confiança numa polícia também afetada pelo descaso, pela violência, pelo poder e pela corrupção (Zaluar, 2003).

A **cultura do medo**, em especial da classe média e dos setores mais abastados da sociedade, surge como a outra face da cultura da violência e obscurece o fato de que crianças, adolescentes e suas famílias, que têm que conviver diariamente com a presença e a força do tráfico de drogas na periferia das cidades, também sentem medo. Além disso, ao lado do risco de balas perdidas nas trocas de tiros entre policiais e bandidos, a população adolescente de comunidades pobres também é alvo de uma limpeza étnico-social por parte dos policiais, grupos justiceiros, exterminadores, dentre outros (Sales, 2007). Há, portanto, o desvio da função dos policiais na comunidade: da

segurança e proteção passam ao controle, poder, ameaça sobre os adolescentes, assim, antagonicamente, lhes provocando o medo.

Não bastassem as privações materiais, culturais e, muitas vezes, afetivas às quais estão submetidos, os sofrimentos dessas crianças, adolescentes e famílias são invisíveis aos olhos da sociedade. E são essas mesmas privações que os traem, revelando sua periculosidade diante do outro – adquirindo uma visibilidade perversa, como propõe Sales (2007).

Durante o grupo focal esteve muito presente na fala dos adolescentes a indignação com a polícia por entenderem que ela não tem compromisso com a comunidade, não exercendo sua função de proteção e segurança junto à população. Inquietou-nos o fato de os adolescentes buscarem a função de autoridade e regulação social da Segurança Pública e encontrarem também ali, autoritarismo e indiferença. “*Se a polícia é responsável pela nossa proteção, por que age com tanta violência com a gente?*” (Lúcio). Apesar de vivenciá-la de forma bem diferente, eles a comparavam a **ausência de autoridade da polícia** com a já identificada ausência dela na família e na escola: “*Com quem podemos contar?*” (Igor).

“Eu coloquei a questão dos policiais porque de certa forma eles têm a obrigação de ta mantendo em controle a segurança das pessoas, mas muitas vezes eles exercem o poder deles pra coisas que não deveriam ser, que nem meu namorado. Desce um bando de policia, tava ele e mais umas quatro pessoas, aí pediu pra eles irem pra parede pra dar bacu¹⁴. Tem uns policia que gostam de exercer o poder, se acham o todo-poderoso. Então sabe, eles fazem coisas, eles humilham, essa é a melhor palavra, humilham as pessoas.” (Clara).

“Ah... até um tempo antigamente, antes de ter essa delegacia aí, tinha morte... Todo dia à noite tinha tiroteio aqui... tráfico, assim, à luz do dia fazendo... Aí desse tempo de antigamente até o dia de hoje, com essa delegacia aí, acho que melhorou um pouco. Pelo menos, dizem, né? Eu não posso dizer porque pra mim, só mudaram de lugar... Os tiroteios ainda continuam, o tráfico ainda continua... Tem até aqui, na frente da escola.” (Joel).

“Submissos, eles (a comunidade) assim... Basicamente eles (os traficantes) têm armas... Mas depois que construíram a delegacia aí... não tem mais esse negócio de entrar em casa às 18:00... Antigamente tinha... Principalmente aqui na... (identifica os bairros)... Quando eu morava aqui, era feio... Tava jogando bola e começava a ouvir uns tiros... vinha correndo pra cá...É, agora dá uns tiros e rapidinho a polícia tá lá... Andando de carro de cima pra baixo, mas mesmo assim não faz nada... (ri, em tom de ironia).” (Nando).

¹⁴ “Dar bacu” refere-se ao procedimento de revista dos policiais

As relações entre o tráfico e a polícia na comunidade exercem função paradoxal para os adolescentes: sentimentos ambíguos de medo e proteção. Essa percepção dos adolescentes não está muito longe do que efetivamente se constituiu a polícia brasileira, ao longo do tempo. Não nos cabe aqui desenvolver uma tese sobre os policiais no exercício de sua função. Não pretendemos julgá-los ou condená-los, mesmo porque eles compõem um segmento de vítimas de um sistema maior que nos absorve a todos. Afirmar, por exemplo, que a violência policial deriva de um “desvio de personalidade” dos policiais neutraliza a produção social do fenômeno. A violência policial deve ser discutida em relação aos aspectos institucionais e organizacionais do trabalho sobre a subjetividade e a saúde dos mesmos.

Portanto, seria necessário outro estudo para avaliarmos efetivamente as vivências subjetivas, sociais e políticas dos policiais e construirmos hipóteses consistentes sobre sua atuação. Para o presente estudo, pretendemos apenas retomar, resumidamente, a **história da Polícia** do nosso país para contextualizarmos seu funcionamento nos dias atuais, relacionando-o com as percepções e vivências descritas pelos adolescentes.

A polícia brasileira foi constituída na época do Brasil Império com a finalidade de cuidar da existência de um clima agradável, operando com a idéia de civilidade e urbanidade, de modo a manter o país livre de sujeitos “indesejados” à sociedade e satisfazer, assim, às ordens da Corte. Com a Proclamação da República, instituiu-se uma polícia profissionalizada, mas com caráter ainda vigilante e centrado na defesa das classes dominantes (Amador, 2002).

A Polícia Militar adquiriu esta definição entre o final do século XIX e início do século XX, integrando o Sistema de Segurança Pública do país. Surgiu como instituição pública organizada com base na hierarquia e na disciplina, atuando de forma ostensiva e com a função de preservação da ordem pública. Ao longo da história, foi assumindo funções sustentadoras das instituições políticas do país (Amador, 2002).

Com a ditadura, a polícia se tornou instrumento de determinados grupos e classes. Passou a considerar como inimigo todo aquele que se opusesse ao sistema e assumiu a violência como forma de justiça e legitimidade. Tínhamos à época um Estado arbitrário e a polícia como principal órgão executor dessa arbitrariedade, contrariando sua função prescrita de oferecer segurança e garantia aos direitos individuais. Sua ação era marcada pela repressão e violência (Amador, 2002).

Com o governo ditatorial militar em 64, trocou-se a circulação da palavra pela instauração da censura e instituiu-se a prática punitiva, através da perseguição, tortura e morte de desviantes e opositores políticos, como estratégia de intervenção policial. Ao mesmo tempo, a Polícia Militar era preparada para realizar policiamento ostensivo e preventivo nas ruas das cidades, cometendo crimes em nome da manutenção da ordem e da disciplina, sendo encorajada ao autoritarismo como doutrina de Segurança Nacional.

Foucault (1975/2000) mostra como a principal tarefa da polícia passou a ser o **controle dos indivíduos** para manutenção da força e vitalidade do Estado, ao descrever a idéia de se produzir corpos dóceis e produtivos, cujas técnicas eram voltadas para as camadas populares da população. Os corpos passaram a ser investidos pelas relações de poder e dominação e por técnicas sutis de sujeição ou mesmo de violência para garantir sua utilidade como força de trabalho a serviço das classes dominantes.

Teoricamente, chegamos ao fim da repressão política com a instauração da democracia. Neste sentido, o país se basearia, atualmente, na crença e na convicção de que as pessoas, diretamente ou através de seus representantes, conseguiriam encontrar meios para encaminhar a discussão das suas diferenças de pontos de vista e interesses, pois é nesta perspectiva que se pauta o regime democrático (Velho, 1996). Assim, a função do poder público seria coordenar esta negociação e implementar o bem-estar dos indivíduos e da sociedade. Da mesma forma, o esquema de Segurança Pública do país deveria restabelecer relações em direção à construção da cidadania, ou seja, passando do exercício do autoritarismo ao exercício da autoridade.

No entanto, na prática, ainda sentimos ser a democracia, em vários sentidos, uma ilusão ou, como afirma Arendt (1954/2007), mantemos um Estado ainda autoritário com feições democráticas. Isso porque, a Polícia Militar vive, ainda hoje, as controvérsias desse novo período político, já que guarda resquícios dos tempos passados, seus membros sofrendo a pressão de dever ser ainda o “policial linha dura” (Amador, 2002).

A sociedade questiona os valores e as normas sociais que foram duramente arraigados nos corações e mentes dos policiais por ainda manterem seu caráter autoritário nas relações sociais. Ao mesmo tempo, predomina em nossa sociedade um consenso vulgarizado de que a violência é um mecanismo legítimo de intermediação das relações sociais e que a política repressiva deve ser reforçada em nome da ordem social (Menandro & Souza, 2004).

Dessa forma, as marcas do **autoritarismo policial** encontram-se hoje nas mais diversas práticas descritas pelos adolescentes desta pesquisa, como a discriminação e

exclusão do diferente, a relação natural compreendida por eles entre pobreza e criminalidade e a manutenção de uma relação de dominação sobre a população. Os alunos da escola - contexto da pesquisa - apontam o despreparo da polícia no seu convívio com eles.

“Agora eles só bate nos outros, né? Os alunos às vezes tá aqui, sai da escola e fica de boqueira... Eles (policiais) chegam e encostam todo o mundo. Eles metem a mão por tudo o que você faz.” (Nando).

“A senhora sabe que eles têm uma certa autoridade sobre nós, né? Se a senhora ver o jeito que eles chegam abordando, entende? Mas isso ocorre por que? Porque ninguém de lá de onde eu moro, ninguém sabe os direitos que tem... Porque eles já chegam batendo... Igual eles fizeram lá com um pai de família... Foi abordar um pai de família, aí o pai de família falou que foi se apresentar, Sabe? Foi dizer o nome dele, disseram que não tem esse direito. Foi mostrar a identidade pra ele e tal, bateram nele, entende? Eles não sabem assim, abordar, não sabem exercer o cargo deles da forma correta, entende?” (João).

“A gente não pode ficar lá na esquina, aí passa um camburão, quer dar bacu em todo mundo, pensando que tá com droga, alguma coisa. Aqui na frente da escola mesmo, os meninos tá lá fora, aí os meninos tá sem o material, o camburão pára e começa a dar bacu em todo mundo. Eu mesmo não fico lá fora, vou ficar lá fora fazendo o que?” (Júlia).

A polícia é uma instituição que se utiliza da humilhação explícita (Carreteiro, 2003), através de constantes ameaças e intimidações dos adolescentes que moram em localidades consideradas perigosas e que, portanto, são também vistos como perigosos e devendo ser ameaçados pela lógica repressiva.

O estigma impregnado no imaginário social, que relaciona a pobreza diretamente com a criminalidade, reafirma a idéia do controle sobre os indivíduos, num movimento higienista que vem se reproduzindo desde o século XIX. Assim, dependendo de sua raça, cor ou condição financeira, o adolescente poderá realizar atos que agredem a moral e os bons costumes e ferem a lei. A crença é não só na inferioridade dos pobres, mas em sua periculosidade. Nestas condições, o importante é a polícia estar atenta ao que o adolescente poderá vir a fazer, e não ao que ele fez. Estes são categorizados como *“bandidos de nascença”* ou *“os que já nasceram para o crime e vão praticá-lo de qualquer maneira”* ou ainda, as *“classes perigosas”*, por isso precisam ser controlados antes mesmo de que venham a agir (Coimbra, 2003, p.169).

A violência da polícia, portanto, é instituída, ou seja, é liberada e defendida pelas autoridades e pela população em geral, que percebe o pobre como um criminoso que deve ser controlado ou exterminado, fortalecendo ainda mais a concepção militarizada de segurança pública. A violência policial consiste em atitudes arbitrárias cometidas por policiais no exercício de seu trabalho, além da prática de crimes cometidos fora do espaço de trabalho contra a população e os atores sociais combatidos (Amador, 2002).

O argumento de que vivemos uma guerra civil só serve para justificar o extermínio daqueles considerados perigosos e produzir apoio e aplausos à política militarizada de segurança pública. Aceitamos e naturalizamos a violência contra os pobres por meio de uma produção competente do terror, medo e insegurança que dominam nossa sociedade (Coimbra, 2003).

Assim, compreendemos que a violência e o abuso de autoridade cometidos por policiais contra os adolescentes de camadas populares refletem uma séria deficiência do regime político implantado no Brasil. Tais práticas traduzem o desvio da função de zelar pela segurança da sociedade e o profundo desrespeito por parte do Estado aos direitos dos cidadãos.

“Não, nunca teve não (segurança policial nos eventos feitos pelos adolescentes). Na festa que teve lá, aí os policiais foram lá acabar com a festa porque eles tavam fumando lá. Os policiais bateram em um colega meu que não tinha nada a ver, ele tava vindo lá da ponta da rua, aí os policiais falou pra ele encostar, ele encostou, não sei o que ele falou pro policial, que o policial deu uma cacetada nele. Alguém deve ter chamado a polícia, eles tavam fumando na rua, um fedor do diacho. Já deve ter vindo indignado, meia-noite, o policial devia tá com raiva já.” (Fábio).

Os adolescentes da pesquisa dizem que freqüentemente ficam sabendo de maus-tratos de policiais contra adolescentes da comunidade – adolescentes pobres, vítimas mais freqüentes desses abusos, que são levados à delegacia por motivos banais. Neste sentido, compreendemos que o estigma e a visibilidade perversa sobre esses adolescentes somam-se ao que Bauman (1998/1999) define como espetaculosidade (versatilidade, severidade e disposição) das práticas punitivas da polícia, as quais são mais importantes que sua eficácia. Esta última, dada à indiferença geral e a curta duração da memória pública, é raramente testada.

Entre a polícia e a comunidade, novamente um “muro”, representado pelo estigma, pelo medo, pela invisibilidade, pela brutalidade. Cresce o clima de

insegurança nas comunidades e o sentimento generalizado de injustiça. Os adolescentes percebem que quando a polícia entra em espaços populares é como se adentrasse uma “terra de ninguém”, como se todos fossem iguais, como se todas as pessoas que morassem ali fossem bandidos. Conforme afirma Carreteiro (2007), toda sociedade que dissocia amor e ódio, exagera na repressão, pois as perturbações devem ser banidas.

Diante de todo o descaso, discriminação, injustiças e arbitrariedades sofridas pelos adolescentes e discutidas até o momento, a violência policial, se por um lado, aumenta o medo por parte da população, por outro, aumenta o ódio e a revolta. **Medo e ódio** tornam-se sentimentos difusos entre os adolescentes.

No entanto, outro aspecto que observamos em nossos adolescentes e que nos parece paradoxal, refere-se à função de identificação que a polícia passa a exercer na vida deles. Pesquisa realizada por Legnani, Mendes e Batista (2005) com grupos de adolescentes de camadas empobrecidas da população de Brasília e cunhados como desviantes pelas instituições de ensino, também apontou que apesar de temerem as abordagens policiais, considerando-as truculentas e constrangedoras, alguns adolescentes sentiam-se, de alguma forma, **identificados com estes “agressores”** quando afirmavam, em várias situações, o desejo de ingressar em uma corporação policial.

Nas conversas com os adolescentes participantes da pesquisa, aparecem familiares policiais exercendo a função de identificação para eles, ou seja, como modelo, símbolo de controle, de respeito e poder entre os adolescentes. A identificação dos adolescentes com estas relações pode ser uma forma de se sentirem seguros e poderosos diante dos seus.

“Sinto segurança, proteção ao lado deles (tios que são policiais). Acho que têm atitude de autoridade. Na verdade eles são mais amigos meus que outras pessoas aí. Eu saio mais com eles do que com amigo, colega de rua... Eu saio mais com eles. Já segurei... já levei a arma dele. Ele fica bêbado e pede pra mim segurar, levar a arma deles, dirigir o carro dele...” (Fábio).

Para o adolescente, a via da violência e do autoritarismo dos policiais é considerada uma possibilidade para o futuro (assim como a entrada para o tráfico), uma vez que ele demanda uma Lei mais forte que coíba a turbulência das relações sociais vivenciadas (Legnani, Mendes & Batista, 2005).

Para finalizar nossa discussão sobre a influência da polícia nas relações entre os adolescentes, não podemos deixar de acrescentar a **relação perversa que existe entre o tráfico e a polícia**, que exacerba a violência e contribui para a internalização do ódio pelos adolescentes. Podemos assim dizer que dois grandes vilões da violência nas comunidades em situação de vulnerabilidade social têm sido **a arma** e o **policial corrompido**.

Grande parte da polícia participa das atividades ilegais das drogas e favorece a criação de um conjunto no qual reina a corrupção. O poder e a violência das organizações criminosas não seriam tão fortes se não contassem com o apoio e a vinculação com o sistema policial-judiciário e com outras agências estatais (Carretero, 2001, Zaluar, 2004). De certa forma, o “baixo” tráfico (Zaluar, 1996, 2003), a distribuição e o consumo são apenas a superfície de uma questão muito mais complexa que abrange os grandes negócios acobertados pela corrupção estatal em seus diferentes níveis (Menandro & Souza, 2004).

A punição se fomenta na impunidade, muitas vezes assegurada sob a saia justa da justiça (Menandro & Souza, 2004). A polícia passa a constituir o tipo de poder destinado a vigiar o corpo social inteiro, exaustiva e permanentemente. Tem por função difundir a disciplina. São milhares de “*olhos do poder*” espalhados por toda a parte, e, nesta tentativa de controle do espaço público, nascem, igualmente, junto à instituição policial, a extorsão e o suborno, assim como a colaboração entre bandidos e policiais (Foucault, 1975/2000).

Segundo Velho (1996), a incapacidade do poder público em gerir e atender às necessidades básicas de uma população pobre e a evidente conivência da polícia com a criminalidade acentua a natureza do individualismo na sociedade brasileira que, assim, torna-se palco de um capitalismo voraz, selvagem, relegando a segundo plano preocupações com a equidade e a reforma social.

Sales (2007) analisa o significado dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, sobre os quais são lançados olhares estigmatizantes, e sua relação com a prática infracional, como uma “*metáfora da violência*” (p. 172). A autora aponta que já no século XVIII, quando se passou a contar com a polícia como meio de repressão, nasciam, no contexto de luta pela hegemonia da classe burguesa, representações e práticas políticas de associação de crianças e adolescentes pobres com a violência – os primeiros sinais de “visibilidade perversa”. Hoje, a nova ordem de segurança pública é responsável pela vigilância (controle) e punição prévia.

Esse **olhar punitivo** sobre o adolescente vai muito além do crime em si: recai não sobre suas ações, mas sobre o que são ou poderão vir a ser. Ao mesmo tempo, esse olhar dilacera, aniquila qualquer sentimento positivo ainda sobrevivente no coração do adolescente. Este passa a ser dominado pelo ódio, pela idéia de vingança e “justiça pelas próprias mãos”, sentimentos que são fortemente sustentados pelo esquema do tráfico, atraindo os adolescentes para o seu convívio.

7.2 O encontro com o tráfico na busca da Lei e/ou da sobrevivência

No vazio de referências de proteção e autoridade – na família, na escola, no sistema de Segurança Pública – em que se encontram um grande número de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, o tráfico aparece como a proteção ausente. Sentem a necessidade de se vincularem ao tráfico na busca de uma solução à falta ou fragilização da Lei nessas instituições sociais.

A questão da Lei nos leva a indagarmos novamente sobre os impasses vivenciados pelo adolescente em contexto de vulnerabilidade social em relação ao exercício da função de autoridade em sua vida. Quando existe, evoca a revolta dos adolescentes contra os valores representados por ela – não propriamente contra os pais, mas contra o sistema social que os conduz à humilhação e à falta de reconhecimento – apesar de verificarmos no estudo, que o adolescente acaba expressando essa revolta sobre a figura do próprio pai (no seio familiar), pela desqualificação sofrida e pela falta de reação em relação a ela. O pai é visto pelo filho como fraco.

Compreendemos, portanto, que existe uma fragilidade muito nítida no aprendizado da Lei no seio do grupo secundário desses adolescentes. Adolescentes de segmentos populares têm menos possibilidades de viverem a metáfora do pai como uma referência, experimentando a proteção das instituições sociais. Ao contrário, a participação desses adolescentes em grupos secundários reforça as falhas existentes nos grupos primários (Carreteiro, 2001), experimentando também nesses grupos a **desafiliação social**. Acreditamos, assim como Carreteiro, que as referências de autoridade presentes nas instituições do Estado são incompetentes no cumprimento de sua função.

Neste sentido, adolescentes privados de um contexto sócio-familiar sólido, com referências necessárias ao processo de **filiação (família) e afiliação**, encontram no contexto das drogas (uso e tráfico) uma possibilidade de vinculação afetiva. A droga ou o acesso ao tráfico pode significar para o adolescente uma ancoragem que nenhuma outra instituição conseguiu lhe oferecer para aliviar a dor dos sucessivos abandonos e rejeições.

O tráfico pode se mostrar como modelo fortemente sedutor por ter o traficante como poderosa figura de identificação, com seu prestígio, respeito e dinheiro que lhe confere poder e reconhecimento (Carreteiro, 2003). Para os adolescentes do estudo, além da função de identificação, o traficante também aparece como a figura de autoridade e de proteção, ausentes em sua vida, atraindo o adolescente ao propor: *“Você agora é meu protegido, entendeu? Você agora é meu fiel¹⁵.”* (Tiago).

O encontro com o “chefe” do tráfico representa para o adolescente o encontro com a Lei. Inserir-se nos grupos do tráfico passa a representar uma forma de **sobrevivência à Lei perdida**. Acreditamos que os adolescentes, diante de uma filiação comprometida (representada pela ausência da figura paterna na família), buscam outra à qual se “agarrarem”. Na inexistência de outras referências “filiais” que exerçam suas funções de identificação, proteção, segurança, regulação social (autoridade), importantes para o desenvolvimento e construção identitária do adolescente, este encontra no grupo do tráfico uma possibilidade de tê-las. Neste sentido, o tráfico ou – no caso do resgate da “filiação” – mais precisamente o chefe do tráfico parece ser bastante competente ao envolvê-los no resgate destas funções. À medida que passa a assumir a **identidade de delinqüente** (desviante), o adolescente encontra no contexto do tráfico uma *“filiação substitutiva”* (Penso, Sudbrack, Ferreira & Jacobina, 2004, p.111).

Na verdade, estas tentativas de resgate das referências de **filiação** (no sentido de ser e se sentir filho de) no contexto do tráfico induzem o adolescente a uma filiação forjada, pois o contexto no qual se inserem aparece nos moldes da repressão, do autoritarismo e dos interesses individuais. Não há o verdadeiro exercício da autoridade sobre os adolescentes por parte do chefe do tráfico que lhe assegure a proteção e o

¹⁵ *O fiel* é o homem de confiança do chefe do tráfico. No esquema do tráfico no Rio e São Paulo, *o vapor*.

cuidado efetivos, mas apesar de ser um contexto perverso no exercício de suas funções, de alguma forma lhe é **estruturante** e lhe possibilita ter acesso **a algum tipo de lei**.

No que se refere à **afiliação** (no sentido de vinculação social) aos grupos do tráfico, esta também é mantida por regras rígidas, que dificultam o desenvolvimento da autonomia do adolescente. Por isso a Zona de Sentido intitulada neste capítulo como “grupos de sobrevivência”. Não há alternativas; não é uma questão de opção – inserir-se ou não no mundo da criminalidade – mas a única oportunidade que lhe aparece para resistir ao sofrimento e sobreviver. Passemos à discussão desta “armadilha” do tráfico.

7.3 O tráfico como possibilidade de vencer a desqualificação social

A visibilidade do tráfico ocorre nos locais mais atingidos pela desigualdade e injustiça social. Não há dúvidas de que as crianças e adolescentes pobres são os mais usados pelo tráfico para efetuar atos mais visíveis e arriscados, mas não são eles os que enriquecem com o crime – são considerados como pertencentes ao “baixo tráfico”, como já descrito anteriormente. Os grandes comerciantes de drogas têm sofrido pouca investigação policial (Zaluar, 1996).

No entanto, para muitos adolescentes excluídos da sociedade de consumo, o ingresso no mundo do crime é o caminho mais fácil e mais rápido de **ascensão social** (de se tornar visível) (Sudbrack & Conceição, 2005; Sales, 2007). A ascensão social pelo tráfico desperta a curiosidade dos adolescentes – inclusive dos participantes da pesquisa – apesar dos riscos envolvidos.

“Só que ele ganha muito dinheiro. Ele não trabalha e tem tudo do bom e do melhor... Foi a forma que ele encontrou de ganhar muito dinheiro... mas tá arriscando a vida....” (Paula).

“Querendo ou não é um grande comércio.” (Igor).

“O que você ganha em um mês trabalhando, o cara ganha em um dia. É triste, é revoltante.” (Liziane).

Entre os adolescentes que se consideram “*desempregados*”, há a decepção por se verem privados de participar de certas formas de lazer, do acesso a bens de consumo que criam marca e identidade entre eles. Poder desfrutar de bens de consumo

fortalecidos pela mídia, além de fazer parte do imaginário de todas as camadas sociais, possibilita ao adolescente gozar de prestígio entre os seus (Zago, 2000).

Por isso, observamos que o dinheiro que consegue com a venda de drogas **permite ao adolescente existir como consumidor**. Isto se torna importante, já que os adolescentes são assolados pelo consumismo e se afirmam no grupo por valores materialistas (Sudbrack, 1999).

“É isso que os jovens querem: um carrão, uma casona, várias mulheres...”
(Cláudia).

Por outro lado, na ânsia de se manterem visíveis, participando do mundo do consumo, gastam tudo rapidamente. *“Parece que o jovem tem uma impulsividade em ganhar e gastar”* (Cláudia). E aqueles que mantêm com a droga uma relação de venda e consumo, segundo relatos do estudo, utilizam grande parte do dinheiro que ganham com a venda de drogas para consumo próprio.

“O dinheiro (que ganham com o tráfico) dá não, porque tipo assim, se você vende, de tanto você ficar vendo aquilo ali, você vai querer usar. Se você usar, você vai ter que pagar, entende?” (João).

Segundo Zaluar (2003), não seria exagero afirmar que entre os **adolescentes pobres usuários de drogas** existe maior pressão para o envolvimento com os grupos do baixo tráfico. Isto acontece por conta de uma variedade de fatores: facilidade de entrar em dívida com os traficantes (exagerando no consumo e não tendo como pagar); facilidade de obter armas e sentirem-se respeitados; de esbarrarem na repressão policial que prende os usuários de drogas pobres para acrescentar números ao seu trabalho; bem como a dificuldade de acesso a serviços de saúde quando vêm a ter problemas sérios com relação ao uso e controle das drogas. Por isso, muitas vezes, os contextos de consumo e tráfico se misturam.

Por isso, um ponto importante a ser discutido neste estudo refere-se à representatividade do **trabalho** (considerado pelo adolescente do estudo importante segmento de sua rede social) nesse contexto. Faz-se relevante, portanto, contextualizarmos esta dimensão, resgatando a história do trabalho infanto-juvenil no Brasil, para compreendermos sua representação na realidade vivida, hoje, por este adolescente.

No século XIX, o trabalho infantil era comum e tinha como argumento legitimador de sua prática a necessidade de se moldar o caráter da criança pobre e evitar que fosse para o caminho da criminalidade; era caracterizado como um meio de prevenção da criança ao delito. O trabalho era visto como elemento formador da criança, mesmo quando exercido em condições insalubres, indignas ou humilhantes. Era percebido como recurso pedagógico de grande relevância na medida em que submetia crianças e adolescentes à disciplina no cumprimento de horários, respeito e subordinação ao chefe e à idéia da absorção de valores morais relacionadas a bom comportamento e honestidade (Rizzini, 1993; Fraga, 2000).

Assim, o Estado não precisava prover aos “necessitados” políticas e programas de assistência, pois as indústrias e setores agrícolas desenvolviam esta função, através da participação de crianças e adolescentes como mão-de-obra barata. Além disso, a própria família contava com os recursos advindos do trabalho de seus filhos, acreditando nos benefícios morais do trabalho. Para a família, o trabalho infantil aliado ao trabalho dos pais os auxiliava na construção de uma renda que lhes permitisse sobreviver (Rizzini, 1993; Fraga, 2000).

Nos dias atuais, as estratégias de inserção da criança e do adolescente no trabalho não têm sido muito diferentes, principalmente entre as camadas mais pobres da população. A presença das populações em situação de vulnerabilidade social na organização do sistema lucrativo significa, ainda hoje, mão-de-obra barata. Mantêm-se a pobreza e a miséria no país, em prol do enriquecimento e fortalecimento das classes dominantes. Isto faz acelerar os **processos de desigualdade social, de exclusão do trabalho**, de exclusão social e moral desta camada da população. Este fenômeno cresce paralelamente às mudanças nas relações de produção.

Na verdade, **o trabalho** pode ser considerado estruturante da identidade do adolescente quando lhe proporciona um sentido de vida. Na medida em que possibilita o aprendizado e o conhecimento, pode facilitar suas escolhas profissionais, além de lhe permitir novos contatos sociais, ampliando sua rede social. No entanto, estudos sobre a exploração do trabalho infanto-juvenil (Rizzini, 1993; Fraga, 2000; Rodrigues, Lopes & Leite, 2006) apontam que, em algumas situações, a inserção do adolescente no mercado de trabalho tem comprometido negativamente sua formação identitária. A baixa escolaridade; a evasão da escola; a precariedade das condições de trabalho; a falta de lazer e diversão; as dificuldades de convivência familiar, comunitária e entre pares; a exigência de amadurecimento precoce; a reprodução das desigualdades e a exclusão

social têm sido decorrentes da exploração do trabalho infanto-juvenil. A entrada precoce no mundo adulto causa amadurecimento rápido, geralmente associado ao entristecimento da criança e do adolescente, privados de atividades que são típicas de sua condição de desenvolvimento, como brincar, descansar, conviver com os pares, estudar, aprender e criar.

Por isso, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069) em 1990 instituiu as condições legais para a proteção integral da criança e do adolescente no Brasil, buscando alterar essas condições anteriormente descritas. Através de um Sistema de Garantias de Direitos, proibiram a realização do trabalho infantil e estabeleceram as seguintes condições: a criança e o adolescente até 14 anos não podem trabalhar, independente do local de trabalho ou tipo de atividade exercida. O adolescente entre 14 e 16 anos pode ter Carteira de Trabalho, mas pode trabalhar apenas na condição de aprendiz (experiência que deve ser devidamente registrada na Carteira). E o adolescente entre 16 e 18 anos pode ter Carteira de Trabalho e ser remunerado, numa atividade não mais limitada à aprendizagem apenas, mas que não comprometa seu processo de formação e desenvolvimento físico, psíquico, moral e social.

Neste sentido, diversas foram as instituições criadas com o objetivo de controlar e fiscalizar o cumprimento desta lei, mas várias são as situações que, ainda hoje, contrariam esses dispositivos legais. Há muitas modalidades de exploração do trabalho infanto-juvenil ainda praticadas, dentre elas, o **narcotráfico** – que tem atraído muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Além do trabalho em si, que acarreta sérios prejuízos ao seu desenvolvimento (conforme já evidenciado), o narcotráfico também expõe as crianças e adolescentes a ambientes e pessoas que violam seu bem-estar e segurança; conduzindo-as a inúmeras situações de risco, como a violência, o uso de drogas e a prática de atos infracionais.

Dessa forma, o trabalho, que sempre foi vinculado à formação da criança e do adolescente e à prevenção ao crime, tem sido um dos elementos que mais os impulsiona à vinculação com os grupos do tráfico. Não se trata de atribuir à atividade laboral a responsabilidade pela entrada de adolescentes no mundo do tráfico, mas de também não ignorá-la (Fraga, 2000) e reconhecê-la, portanto, como variável importante nesta análise.

A resistência ao modo de produção capitalista por parte daqueles que são obrigados a trabalhar para sobreviverem de forma indigna está, por sua vez, em quem se

recusa a este tipo de trabalho ou opta pela vida rotulada como criminosa (inserção ao tráfico de drogas) (Zaluar, 1985/2000), como alguns adolescentes entrevistados ao longo da pesquisa:

“Vou pegar e tá me envolvendo com isso (tráfico) quando eu arrumar um emprego, eu vou tá trabalhando, mas eu vou tá vendendo porque... as drogas, a senhora sabe que dá dinheiro... Se você falar assim, eu quero arrumar mil reais hoje... você arruma na droga, você pode ter certeza que você arruma. Você fala assim: eu vou arrumar mil reais hoje, você não vai roubar, mas se você pegar droga pra vender, não te dou um dia... vinte e quatro horas... Meio-dia até o meio-dia do outro dia você arruma os mil reais... dinheiro seu... você arruma os mil reais... Mas você corre os riscos, entende?” (João).

A proximidade com o tráfico, as precárias condições financeiras, as dificuldades de encontrarem uma opção no mercado de trabalho formal; enfim, a “*desqualificação social*” (Paugam, 1999, p. 68) experimentada no seu ambiente familiar – caracterizando-se pela expulsão gradativa de seus pais do mercado de trabalho e sua conseqüente dependência dos serviços sociais – estimula os adolescentes a optarem pelo tráfico como oportunidade de trabalho.

Na perspectiva dos adolescentes do estudo, há uma grande diferença entre o **homem trabalhador** (que volta para casa) e o **homem bandido** (que tem a rua como *ethos* viril) (Zaluar, 1985/2000). Para os adolescentes que entram para o tráfico, os trabalhadores são “*burros*” (Tiago) porque trabalham cada vez mais para ganhar cada vez menos.

Segundo Zaluar (1985/2000), os trabalhadores desenvolvem uma concepção ambígua em relação ao trabalho, que oscila ora por uma visão escravista (mais disseminada pelos adolescentes) com sinal negativo, ora como valor moral, sustentada pelos pais de família e suas mulheres. Este valor moral não é um valor em si, relacionado à execução da atividade ou que existe pela garantia de alcançarem a aprovação do outro e a própria dignidade interior, mas é vinculado ao *status* do trabalhador como o “ganha-pão”. Para a autora, juntam-se à questão da **desqualificação no trabalho** (pelo número excessivo de horas trabalhadas, baixa remuneração, dificuldade de prover minimamente a família, dentre outras inúmeras privações que se mantêm) a humilhação e a vergonha sofridas através do autoritarismo nas relações entre patrões e subalternos, que também afetam o *ethos* masculino e tornam a ferida na dignidade do trabalhador difícil de ser aceita pelos adolescentes (seus filhos), os quais

clamam pela democratização das relações de trabalho. As relações autoritárias tornam-se uma fonte de conflitos e uma razão a mais para a imagem negativa que os adolescentes passam a ter do trabalho, buscando novas formas de sustento.

*“Não é, portanto, uma **ética de trabalho**, mas uma **ética de provedor** que leva os membros da família a finalmente aceitarem a disciplina do trabalho”* (Zaluar, 1985/2000, p. 121, grifos nossos). E é contra esta “ética” do provedor que muitos adolescentes se revoltam, sentem-se envergonhados e humilhados (**assumindo a humilhação e a vergonha dos pais para si**). Ao mesmo tempo, a ética do provedor pode gerar conflitos familiares, onde os filhos passam a não reconhecer a autoridade dos pais e, paradoxalmente, também os humilham, jogando sobre eles e sobre a sociedade a raiva despertada pela situação. Os adolescentes sentem que seus pais levaram uma vida de exploração e nada fizeram ou receberam em troca.

Os estudos de Marques (2001) mostraram que ainda é muito forte a concepção dicotômica que se tem dos papéis familiares em nossa cultura (referente ainda ao modelo patriarcal), cabendo ao homem certas atribuições e à mulher outras. Associam o papel do pai ao de provedor da casa. As mulheres, em seu estudo, não negavam que outras atribuições, como dedicar carinho aos filhos, poderiam ser exercidas pelo homem, mas colocavam a responsabilidade de trazer dinheiro para dentro de casa como fator determinante no exercício de sua função de “chefe da casa”. Portanto, aqueles que não asseguravam seu papel de provedores, eram excluídos do convívio familiar. Estar desempregado significava e ainda significa perder sua identidade como figura de pai responsável pela sobrevivência familiar: *“Ou o homem é o provedor principal da família ou ele não existe como pai.”* (p. 166).

Outro aspecto importante a ser considerado, além da função de pai provedor, é a função de pai educador e estas duas juntas correspondem ao nascimento social do filho, como propõe Sudbrack (1992a). Percebemos que as dificuldades encontradas na sua função de provedor, comprometem também estes pais em sua função de educador, de figura de autoridade, de um “pai” que realmente adota seu filho. Torna-se o pai incapaz ou o pai dependente do grupo. Os caminhos por ele percorridos são o alcoolismo, o abandono ou sua exclusão do grupo.

Além da visão dicotômica com relação aos papéis destinados ao homem e à mulher, há um modelo relacional instituído pela lógica capitalista, em que afetos, responsabilidades, interesses, desejos, sentimentos e sonhos não são realizados conjuntamente. Trata-se de relações filiais construídas por uma ótica individualista e

hierárquica que produz competição e opressão. O que prevalece neste modelo são os papéis estabelecidos a priori, ou seja, o ser humano não é considerado na sua singularidade, mas como um objeto de um padrão prefixado que tenta homogeneizá-lo (Marques, 2001).

Dessa forma, por exercerem um trabalho mal remunerado e sem reconhecimento social, sentem-se impotentes, se auto-excluem (ou são excluídos) e sofrem, ao mesmo tempo, a rejeição e desqualificação dos próprios filhos, conduzindo a família a um estado de “impotência familiar”. Isto pode evidenciar a dificuldade crucial dos pais em se implicar na relação com seus filhos, debater com eles os assuntos que lhes preocupam e exercer sua autoridade parental (Coslin, 2003), culminando com o processo de des-filiação.

Todas estas questões atingem diretamente o processo de construção identitária do adolescente, que fica, por sua vez, bastante comprometido devido às funções familiares que passa a assumir neste contexto. Estudos têm apontado (Marques, 2001; Penso, Costa & Sudbrack, 2008) que a ausência do pai provedor leva a criança que brinca e estuda a deixar de sê-la, para ajudar no sustento da casa. Muitas crianças são levadas a assumir, muito cedo, não só a responsabilidade financeira natural do grupo familiar, como também a função de educadoras e protetoras, defendendo a segurança da família. Assim, na falta do papel de pai provedor (e também educador), esta **função é atribuída ao filho**. O trabalho infanto-juvenil mostra-se como força de trabalho para prover o grupo ou complementar sua renda. No nosso estudo, a forma de trabalho evidenciada e, portanto, a qual nos referimos aqui, é tráfico de drogas.

“A família nem liga se o menino tá sofrendo ou não com essa situação. Enquanto estiver ajudando em casa, tá tudo bem.” (Kênia).

A necessidade de desempenhar todas essas funções (ajuda financeira, cuidado, educação, proteção, segurança) impede o adolescente de concluir seu processo de individuação e construção identitária, já que enfrenta um constante conflito entre seu *status* e seu estatuto, como afirma Penso (2003). É, dessa forma, **privado de ser adolescente**.

“No mundo das drogas, eu tenho que passar pra eles a vida que eu tenho, não chegar assim e me divertir, entende? Passar assim como uma pessoa alegre, entende? Eu não sou alegre! Eu não sou alegre, eu fico mais na minha. Aí eu

passo o que eu sou tipo um cara mais sério, entende? Quando eu chego assim nos lugares, fico na minha calado, chego na sala calado...” (João).

7.4 O tráfico de drogas: solução ou armadilha?

Os adolescentes oscilam entre os grupos potenciais e os grupos de passagem ao desvio, pois a permanência em grupos desviantes é plena de dúvidas sobre as regras de atividades que os colocam cotidianamente em contato com a morte, com a guerra. Os adolescentes sentem o perigo que correm ao optarem pela inserção no tráfico (grupos de sobrevivência) e, quando ainda estão vinculados de alguma forma a redes de proteção, os medos parecem ser maiores e as lutas internas em relação às suas escolhas também parecem ser ainda mais intensas.

“Aí tô atrás de curso porque... eu tô começando a vender, mas eu quero parar, mas tipo assim... Eu vou ter um filho agora, mas... não tô tendo trabalho, entende?” (João).

“Tô achando assim, que não tá na época certa assim de eu chegar em qualquer empresa assim e entregar um currículo e já ser chamado... porque vão chamar, mas quando eu formar os dezoito anos... aí por conta disso... por esse tempo que não chega logo, entende? Aí eu peguei e tô me envolvendo com o tráfico pra ver o que vai acontecer... eu já sei o que que vai acontecer...” (João).

À medida que os grupos de proteção falham, tornando-se fragilizados ou desaparecendo do cotidiano do adolescente, os conflitos internos em relação à inserção nos grupos do tráfico parecem cessar e os adolescentes descobrem nele a único contexto ao qual pertencer que lhe resta. Entretanto, compreendemos que, na verdade, o adolescente vivencia em suas relações com o tráfico uma **ilusão de pertencimento**, na medida em que a coerção e a intolerância parecem imperar neste contexto. Não há vínculos respaldados na confiança, na cumplicidade e no companheirismo; talvez a função principal seja a do **controle**. Ao contrário, são grupos regidos pela arbitrariedade, inflexibilidade nas regras, violência e submissão, gerando sofrimento e exclusão. A lei do silêncio, a lei do sangue, a lei do mais forte aparecem como estratégias de coerção de manutenção desta condição ilusória de pertencimento protetor.

“A pessoa vira um fantoche do traficante.” (Júlia).

“Se for um malandro chegar e disser pra ele ficar com a droga ou vender aí ele vai e faz isso, com medo deles bater ou ameaçar... Mas isso acontece muito de meninos com medo de ameaças, começam a traficar... Às vezes não é nem porque quer, mas entra numa fria, depois fica aí ameaçado de morte...” (Paula).

Como afirma Sudbrack (1999), o “dinheiro fácil” é uma solução ilusória que não apresenta nada de fácil, visto que culmina no **aprisionamento às regras do tráfico**, que instituem os atos de violência e extermínio como a ordem do dia. Esta dinâmica do tráfico com um ciclo de violência interminável promove, ao mesmo tempo, a **exclusão e a dependência**.

“Que o da Lidi, a prima dela, ela é usuária de droga, ela teve presa... Ela vende, entende? Aí ela arrumou um marido agora que é pior que ela... Aí a gente tava no carro, eu, a Lidiane, a Paula e esse rapaz, né, o marido dela. Aí a gente pegou e foi lanchar... Num cachorro-quente depois de uma festa, cinco horas da manhã, da madrugada assim, né? Aí pegou... a gente tava dentro do carro, aí o cara desceu... esse cara, né, o Márcio, o marido da Paula. Desceu pra pedir cachorro-quente, só que ele arrumou uma briga, entende? Foi lá e falou com ignorância com o cara tudo mais, aí o povo saiu de carro. Aí quando chegou, chegou quatro caras assim, nas quatro porta do monza, entende? Tava eu e a minha namorada atrás e eles dois na frente. Aí chegou os quatro caras assim, cada um numa porta... Aí pegou e matou esse cara, entende?” (João).

Cada ação dos adolescentes envolvidos com o tráfico é acompanhada, é vigiada. Qualquer desavença causa instabilidade na relação e pode ser motivo para morte. Uma mudança do sujeito pode gerar desacordos, não aceitação. A postura despótica desses grupos, apesar de não ser em prol de um coletivo, não aceita que as singularidades aflorem e se desvirtuem dos “ideais grupais” estigmatizantes, rotulantes. Mudar não é permitido. Qualquer movimento diferente deve ser anunciado, deve ser autorizado, ficando, assim, restrita a liberdade de ir e vir do “cidadão”.

Neste sentido, o regime de violência no contexto das **comunidades onde os grupos do tráfico estão fortemente presentes** abre a possibilidade de um vazio de reciprocidade, esvaziando, conseqüentemente, o sentido de humanidade. De um contexto de reciprocidade partimos para um contexto de dominação, onde a única relação existente entre os que ali vivem passa a ser a do reconhecimento de hierarquias e a submissão a quem tem força, poder e prestígio.

É interessante notarmos que, nas comunidades onde o tráfico exerce forte controle sobre as relações, apenas uma parcela mínima da população o integra

diretamente. No entanto, através do silêncio, do acobertamento, ou da troca de favores, contribuem para sua permanência e para a sustentação de seu sistema despótico e comercial. Criam uma espécie de sustentação mútua (Carreteiro, 2001, 2002). O tráfico torna-se, em alguns momentos, **o vingador da comunidade**, diante da humilhação e da ausência de proteção policial ou jurídica, protegendo-a em relação à violência física, sexual e assaltos. Com isso, a comunidade cria regras na convivência com o tráfico a fim de escapar do caos resultante da guerra que acabou por envolver a todos: bandidos e trabalhadores (Zaluar, 1985/2000).

“Os traficantes buscam um bom relacionamento com a vizinhança.” (Cláudia).

“Não que goste, mas como tem que conviver com a situação, você não pode mudar a realidade, então é melhor você ter como amigo do que como inimigo.” (Liziane).

Por outro lado, estudos nos mostram que o perfil dos membros do tráfico de drogas começou a mudar no início dos anos 80. Até então, praticavam o assistencialismo na comunidade, desprezada pela atuação do Estado. Zelavam para que não houvesse violência ou crimes nos territórios por eles controlados. Colocavam-se como defensores de certo código moral, fazendo prevalecer a lei local, buscando fazer justiça através de advertências e até mesmo de condutas violentas, mas estas últimas, excepcionais. Era preciso acontecer algo muito grave para que crimes ou castigos corporais fossem cometidos. A partir dos anos 80, a **lógica da força** passou a prevalecer sobre a do paternalismo e da justiça. A atuação do tráfico passou a se manter cada vez mais pela ameaça, pela violência em via pública, pela imposição do reconhecimento do poder do traficante sobre os moradores (Carreteiro, 2001, 2002).

Os moradores passaram a ser humilhados não apenas fora da comunidade, como também dentro dela. Hoje, em muitas comunidades, a lei que impera é a lei do tráfico. Por isso, ao entrarem na comunidade, devem abaixar a cabeça, respeitar e obedecer às regras estipuladas. **O respeito é exigido**, não construído na relação, o que faz com que os moradores neguem a si próprios (Maturana & Verden-Zöllner, 1993/2004).

“O que o traficante mais preza é pelo ‘respeito’ da comunidade.” (Tiago).

“Ó lá o fulano, não vou mexer com ele. Passa por ele e já abaixa a cabeça.” (Roberto).

“Faz uma guerra pra mostrar o respeito, pra manter a condição de respeito dele pros moradores aqui da comunidade.” (Tiago).

Assim, o controle social do tráfico sobre a comunidade passou a ser feito não só através do paternalismo (assistencialismo) em alguns casos, como também da arbitrariedade (despostismo) em outros. Os chefes do tráfico passaram a ter seus lugares reconhecidos – reconhecimento perverso – **quanto mais violentas e cruéis forem suas ações**. O respeito obtido é proporcional à gravidade do crime que cometem, ou seja, à capacidade de **instaurarem o medo e o terror** entre os seus e na sociedade (Carreteiro, 2001, 2002).

A hipótese sustentada por Carreteiro (2001, 2002) para essas mudanças na organização e atuação do tráfico deve-se ao aumento da concorrência entre os agentes da droga. O objetivo passa a ser o de controlar o máximo de pontos de venda e de distribuição. Para isso, é preciso lutar contra os que detêm o comércio, aumentando assim as condutas violentas entre eles (quanto maior a crueldade, maior o poder) e a rotatividade entre os chefes dos pontos de drogas.

Observamos que a necessidade que os grupos do tráfico têm de lutar por um lugar entre os seus de forma cada vez mais violenta reafirma também nossa hipótese sobre a **internalização da cultura da violência nestes grupos como meio de sobrevivência à invisibilidade e desqualificação social**. Neste sentido, passam a obter o reconhecimento através do ódio e da destruição. A revolta baseia-se na concepção de justiça social e de honra masculina.

As regras no tráfico são inúmeras e bastante rígidas: turnos de trabalho, hierarquias, divisão de tarefas, códigos de comportamentos, disciplina. Mas não há regras para conter a violência contra os “inimigos”. Neste caso, não há limites. A disputa por espaço constitui uma demonstração de força e de superioridade de um grupo sobre o outro. Entre os grupos do tráfico, a troca de tiros deve ser mortal para mostrar essa superioridade que, além de garantir a posse da boca, também tem o sentido de demarcar fronteiras das áreas controladas e vingá-los em seus desafetos (Zaluar, 1985/2000).

“Aí fica naquela... Ele vê os outro assim que, tipo, que ele já matou alguém da família... Que ele não tem um só homicídio, ele tem vários, entende? Ele ficou de maior agora, tem uns dois meses que ele ficou de maior.

Aí quando ele vê alguém assim, que ele matou alguém da família, quer se vingar... Ou quando alguém quer ocupar o lugar dele. Se ele é que comanda, ele não vai querer que alguém venha com moral, entende? Sabe como é traficante, né? Pelo menos apresenta, não tem medo de nada... Aí vai lá e acaba matando a pessoa.”(João).

Outra situação que aponta ser o tráfico uma armadilha para os adolescentes é a **imposição** para sua continuidade no grupo, a qual é feita de forma tácita, inquestionável, mas reconhecida como parte da cultura e da regra grupal (Baumgarten, 2006). O desejo de desvincular-se do grupo é compreendido como **fraqueza, falta de coragem, de valentia**.

“É por isso que tu tem que saber se é isso que tu quer mesmo, porque pra entrar é fácil, agora pra sair é difícil...” (Leo).

Os adolescentes percebem que não podem mais sair do contexto do tráfico. Caso queiram deixá-lo, poderão sofrer ameaças e morrer. Vivem numa espécie de “prisão” bastante dura e desumana. Vivem uma intensa solidão e situações em que algozes e vítimas parecem se confundir. A estratégia de sobrevivência no mundo do tráfico que os leva à submissão a leis rígidas e autoritárias e à conseqüente impossibilidade de negociação das relações é a mesma que os impede de construir relações alternativas e resgatar sua autonomia. Por isso, ao mesmo tempo em que os adolescentes mostram ser a opção pelo tráfico algo que lhes confere reconhecimento e pertença, também é algo que os exclui de outros contextos.

“Eu fico excluído, eu fico só assim, né? Olhando de rabo de olho, olhando pra um, pra outro... entende?” (João).

O adolescente que se envolve com o tráfico é discriminado (eles mesmos se discriminam) por pertencer a outra categoria (a de sobrevivência) que o marca como diferente. Além de já sofrer a exclusão dos mercados econômicos e sociais vigentes na sociedade, sofrem também a exclusão da própria comunidade em que vive (exercida pelos moradores da comunidade não pertencentes ao tráfico). Da categoria de “pobre”, passa à categoria de “pobre e criminoso”.

Logo, torna-se ainda mais difícil para o adolescente romper com o mundo da criminalidade e construir novas relações. Uma vez fazendo parte do tráfico, o adolescente fica “**marcado**”. Apesar da visibilidade que adquire, esta se torna bastante

perversa (retomando a idéia de Sales, 2007), não lhe possibilitando circular por outros contextos fora do tráfico.

Se pensarmos nas dimensões da **exclusão** propostas por Sawaia (1999), ou seja, na dimensão objetiva da desigualdade social, na dimensão ética da injustiça e na dimensão subjetiva do sofrimento, compreendemos que a exclusão não é uma coisa ou um estado, mas um processo que envolve o homem em sua singularidade e suas relações com os outros. De acordo com a autora, há uma **dialética exclusão/inclusão**, já que estamos todos inseridos de algum modo, mesmo que nem sempre digno ou decente, no circuito reprodutivo das atividades econômicas e sociais. A grande maioria da sociedade, inserida através da insuficiência e das privações. *“O excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social.”* (p.12). A dialética inclusão/exclusão é um processo multifacetado e complexo, de dimensões materiais, políticas e relacionais que compreende subjetividades específicas desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado e revoltado. Neste sentido, os adolescentes que buscam a inclusão nos grupos do tráfico para **sobreviverem à invisibilidade e exclusão social**, vivenciam um **círculo vicioso** nessa trama relacional.

7.5 A identificação com o agressor

“Ah, eu quero mulher? Pô, o traficante ali é feio, o cara tem os dentes tudo quebrado, mas tá cheio de mulher porque tem arma e dinheiro, então eu vou ser traficante.” (Tiago).

O poder está, muitas vezes, ligado à manipulação, ao controle e à aplicação de sanções. No caso do tráfico, a posse das formas de sanção é sinal da força que o traficante exerce sobre o adolescente, da capacidade que ele tem de persuadi-lo. Neste caso, é porque o traficante tem condições reais de punir, que ele é obedecido.

Por outro lado, como afirma Enriquez (2005/2007), *“enxergar somente a força significa negar ao poder qualquer possibilidade de evolução e adaptação, significa esquecer que o poder é também fundado **no consentimento**.”* (p.24, grifos nossos). Há adolescentes que de início são coagidos e que, mais tarde, passam a consentir com entusiasmo, o que o autor entende como **“identificação com o agressor”**.

Os povos só aceitam ser oprimidos por um tirano que se coloque, no real, como onipotente e onisciente. O tirano desenvolve então um terror sagrado e por isso uma admiração, uma devoção sem limites, pois ele representa aquele que ousa fazer o que ninguém ousaria nem pensar: situar-se no excesso, na soberania, no extraordinário (Enriquez, 2001a, p.135, grifos nossos).

Entendemos que a dominação, a apropriação do poder do outro apenas ocorre “na relação”. Assim, um dos pontos essenciais do poder é o consentimento. Trata-se de um poder assumido e retomado. Enquanto um domina, o outro consente esta dominação. A forma de consentir é que muda de acordo com a especificidade da relação.

Enriquez (2005/2007) propõe inicialmente dois tipos de consentimento: por internalização das normas e identificação (e é este que percebemos como característico das relações de autoridade) e por medo e pelas tendências repressivas do sujeito (que configuram as relações de dominação, as relações autoritárias). Mais tarde, ele acrescenta um terceiro tipo de consentimento: o consentimento que é provocado devido à inexistência de outros pontos de referência para o sujeito, ou seja, devido à impossibilidade de estabelecer comparações e de escolher livremente. Assim, a consciência do sujeito é totalmente invadida pelos argumentos e imagens enviadas pelo detentor do poder. Podemos identificar este tipo de consentimento bastante presente na relação traficante-adolescente, já que este último, muitas vezes, não possui alternativas consistentes para poder comparar e escolher entre outras referências de identificação e autoridade em suas relações.

Em capítulo anterior refletimos sobre o processo de identificação, na experiência primitiva, onde o poder é apreendido como “recusa” e “referência”. Essa identificação é sinal de forte atração. Segundo Enriquez (2005/2007), a identificação também ocorre nos processos de formação dos grupos. Neste sentido, a pessoa central (objeto de identificação) pode ser um suporte para o “eu” dos membros do grupo. Também, pode ter como base o amor ou o medo (identificação com o agressor), os quais muitas vezes, se confundem.

A identificação por “referência”, por amor, supõe o ato livre; mas a identificação por medo ou por conformismo pode levar a uma identificação falha, ou melhor, a uma pseudo-identificação. Neste caso, o sujeito não encontrou ainda sua identidade. Ele permanece **dependente do outro pelo medo**, aniquilando-se na relação.

“A partir do momento que o fiel tá ameaçando a condição de respeito dele (do chefe), ele já não se torna mais amigo, ele se torna inimigo. Então ele não pode errar.” (Tiago).

Trata-se, portanto, de uma fusão provocada pelo medo ou pelo desejo de recompensa, não de uma identificação propriamente, já que esta pressupõe contestação.

No caso dos adolescentes que se espelham no traficante, podemos pensar neste processo de fusão, de **perda da individualidade e da autonomia**. O poder do traficante é apreendido como sagrado e suscita respeito e amor. *“Na medida em que o outro tem poder, ao unir-me a ele, eu também possuirei poder.”* (Enriquez, 2005/2007, p.29). O que caracteriza este amor é o fato de ser profundamente repressivo. O poder é coercitivo: ele determina as ações do adolescente, seus pensamentos, o proíbe de outras ações e o pune quando falta com a palavra dada ao chefe do tráfico. A realização de si não pode ser manifestada; pelo contrário, o adolescente se torna totalmente dependente do líder do tráfico e tenta tornar-se semelhante a ele. O adolescente **tem medo até certo ponto**. Paradoxalmente, torna-se feliz por sua submissão, pois o poder que ama não é um poder debilitado, mas que sabe tudo, que pensa por todos.

“Os traficantes não se sentem nem abaixo da polícia, entendeu? Eles não estão abaixo de nada. Eles é que mandam.” (Tiago).

Contudo, observamos que, quando esta forma de dominação torna-se descrente pelo dominado, o movimento se inverte e *“queima-se o que era adorador”*, como afirma Enriquez (2007, p. 30). Segundo o autor, é o assassinato do pai – a negação do poder enquanto castrador – se nos referirmos ao processo de filiação, às relações de poder na família (conforme trabalhamos em capítulo anterior). No entanto, quando estamos falando de inserção no tráfico, onde a figura de autoridade passa a ser o chefe do tráfico, este movimento contrário não é possível de ocorrer. O adolescente **não pode expressar sua revolta**, ao contrário, deve contê-la e manter-se na relação de dominação anteriormente estabelecida. Não há possibilidade de mudá-la, nem de maneira concreta, nem tampouco simbólica, a não ser que sua força no grupo seja consistente o suficiente para tomar o lugar do chefe.

Neste sentido, parece haver entre os adolescentes envolvidos com o tráfico, segundo relatos da pesquisa, uma avaliação moral da coragem e da posição de

hierarquia do tráfico. Matar ou trocar tiros é uma forma de terem sua imagem pública analisada entre os seus.

Zaluar (2003) identifica entre os adolescentes que se inserem nos grupos do tráfico a virtude masculina e guerreira que se manifesta pela disposição para brigar e até matar, banalizando a violência (o *ethos* guerreiro). Essa disposição em agredir o outro se torna fonte de prestígio e consideração e estampa o jogo e a rixa violenta como aspectos marcantes de convivialidade tensa entre os grupos.

Zaluar (2004), para explicar o *ethos* guerreiro, recorre à cultura midiática que promove o modelo de macho norte-americano que domina o seu mundo, onde a masculinidade é associada ao dinheiro, à capacidade agressiva, aos músculos bem delineados e à jactância. Assim, a colisão entre o mundo real e as imagens culturais do homem macho resultaria em violência, na medida em que ao homem, cada vez mais privado do domínio sobre um ofício, um emprego ou um lar, restaria apenas a dominação crua sobre o outro. A masculinidade violenta e dominadora torna-se central neste contexto.

Para analisar a relação entre o *ethos* guerreiro e a nova criminalidade do tráfico de drogas, a autora pontua ser a violência um recurso instrumental para obter ganhos, especialmente em atividades ilegais (tráfico de drogas, de armas). Além disso, adquire expressividade porque, nas relações entre os homens, as respostas a cada desafio criam a necessidade de afirmar a vitória de um homem ou grupo de homens sobre outros. Essa lógica guerreira do confronto repercute em guerras, mesmo que localizadas (Zaluar, 2004).

Os adolescentes assumem um modelo de masculinidade desafiadora ou negadora de qualquer poder ou autoridade superior e as reações violentas intensificam-se cada vez mais, passando a ser empregadas como resposta a qualquer tipo de provocação, mesmo que seja apenas um olhar atravessado, ou lançado à mulher ou namorada do momento, revelando a dureza e crueldade diante do sofrimento alheio (Zaluar, 2004). Segundo a autora, não é apenas o valor da palavra dada nem a coragem que definem estes adolescentes como sujeitos homens, mas principalmente o orgulho pela insubmissão às regras sociais e capacidade de demonstrar disposição em destruir. Há uma significação simbólica no **ato de matar** representado pelo triunfo sobre o outro, **o orgulho por destruí-lo**, o prazer de ser o dono da vida e da morte.

“O Cleiton é um dos caras lá da minha rua. Foi porque ele tava... um dia a gente tava conversando, entende? Conversando lá na rua. Aí chegou um cara que ele conhecia do tráfico e começou a falar um monte de coisa assim, meio que humilhando ele, sabe? Aí ele tava brigando, discutindo com o rapaz, aí ele pegou e saiu, o Cleiton, né? Aí eu peguei e fiquei lá com o rapaz... Aí ele chegou do nada com a arma e pegou e chegou atirando na nossa direção, aí acabou matando o menino, entende? Aí ele matou o menino, de uma forma bem cruel ele matou o menino. Aí ele pegou e tava descendo, correndo, andando assim, com a arma na mão... Aí pegou, o menino tava caído no chão, aí eu peguei e fiquei sem reação, né? Fiquei só olhando pro menino assim... O menino tentando respirar... Aí ele falou bem assim, o menino que tava no chão, né? Ele tava quase morrendo... Tava virando o olho... Mas aí ele falou: ‘Qual é (???)’, você me matou!’ Aí o Cleiton pegou e voltou, abriu a boca dele assim e deu um monte de tiro assim na cara dele...” (João).

Os adolescentes, então, perdem-se na perversão da liberdade, em que o outro já não é mais levado em consideração. O outro não impõe mais limites à sua ação transgressora individual. Eles precisam mostrar-se cruéis para sua auto-afirmação. Não podem hesitar diante de ações condenadas, pois podem ser considerados emasculados, sentimentais e fracos.

Porém, observamos que essas características de “homem forte” não sustentam a construção de sua autonomia moral. Ao contrário, matar, roubar, drogar crianças, torturar, espancar, intimidar são ações resultantes de um “eu” preocupado apenas com mais uma demonstração de força bruta. A violência é uma instrumentalização para sua auto-afirmação como “macho” (Zaluar, 1996).

A violência torna-se, assim, habitual e banal, perdendo a sensibilização adquirida ao longo dos processos de socialização (Zaluar, 2004). *“Um bandido, para ter fama, precisa ser um ‘matador’ ou ‘ter disposição para matar’.”* (Zaluar, 1985/2000, p. 143). Logo, os adolescentes passam a se identificar com o estigma de bandidos e impõe sua visibilidade por uma indiscutível fonte de poder: **a arma de fogo**. Apontando a arma sobre o outro, o adolescente lança seu grito de socorro, um pedido de reconhecimento e valorização.

7.6 Medo da morte iminente?

“Ó, eu vou te falar a verdade, é daquele jeito ó, a senhora sente medo... quando a senhora sente medo, o que que a senhora faz? Ou a senhora se afasta, fica

encolhida, ou a senhora vai...e enfrenta, né? A gente tem que enfrentar se não, já viu, né? Quem morre é a gente, aí.. Já era.” (João).

Alguns fatores que contribuem para o aumento de mortes violentas, relacionadas ao tráfico, nas comunidades em situação de vulnerabilidade social são: a tentativa de abandonar o grupo, considerado por ele como traição ou falta de solidariedade; espionagem ou cagüetagem de um membro ou ex-membro do grupo; vingança pela morte de um amigo; disputas por espaços e bocas-de-fumo etc. (Menandro & Souza, 2004).

Os adolescentes que não conseguem ver como viáveis a sua inserção em projetos dentro da legalidade, que não se submetem às exigências morais, religiosas, familiares, éticas ou comunitárias que lhes foram apresentadas, são os que mais se envolvem com o tráfico de drogas (apesar de não serem apenas eles os recrutados) e, por consequência, os que estão mais vulneráveis ao extermínio (Menandro & Souza, 2004).

Retomando o que já foi apresentado anteriormente, a violência é, para os jovens inseridos nos grupos do tráfico, uma luta ou simples reação contra a “*nadificação*” - expressão utilizada por Sales (2007, p.204) para representar o processo que resulta em privilégios, de um lado, desprezo e indiferença, de outro, além de formas diferentes de visibilidade. Esse adolescente é depositário de “menos-valia” social, aparece como distorcido, rebaixado, como um flagelo, sujeitado por um olhar instituído e instituinte, mas não democrático. Ao contrário, há uma verticalização das relações, uma tensão autoritária que submetem os adolescentes à “*(in)visibilidade perversa*”.

Esses adolescentes ficam ainda mais invisíveis porque morrem precocemente. São adolescentes que vivem totalmente imersos no aqui-e-agora de suas necessidades, desejos e sonhos sem amanhã (Costa & Vieira, 2006).

Mas há que se indagar, como propõe Sales (2007), se essa violência a que estão submetidos e o discurso que é feito sobre ela não constituem uma forma de ritualizar e dissimular **a morte iminente**, sob um pano de fundo socioeconômico que é, sem dúvida, o principal responsável pelas desigualdades, injustiças e mortes em nosso país. Acreditamos que estamos diante de uma naturalização e legitimação dos crimes, diante de uma nova “ética” que se reflete na relativização dos valores fundamentais que regulam a vida democrática.

Na perspectiva da nadificação, a morte passa a ser apenas mais um elemento, que corrobora essa indiferença social. A violência vitimiza concretamente as camadas

mais pobres da população e banaliza a morte e o desprezo pelo corpo de pessoas que vivem neste contexto.

“Eu não tenho medo da morte, medo de nada.” (Joel).

“Entrar para o tráfico é uma forma de cometer suicídio.” (Liziane).

“Tenho medo de morrer não. Porque eu acho que todo mundo vai morrer, né? Aí é daquele jeito... Você que vive no mundo das drogas, com certeza você vai morrer mais rápido do que uma pessoa que não vive, né? Eu penso dessa forma” (João).

O aparente “pouco apego à vida” característico dos adolescentes envolvidos no tráfico é mais da ordem da inevitabilidade do risco que correm nessas práticas ilegais do que propriamente um desprezo pela vida. A regra neste meio, inclusive e paradoxalmente, é a **sobrevivência** (Sales, 2007).

Para Pedrazini e Sanchez (1996), este “pouco apego à vida”, a fugacidade com que a vivem (valorizando apenas o momento e o consumismo excessivo e imediato) e a banalização da violência correspondem à “cultura da urgência”. Alguns adolescentes relatam que entrar para o tráfico é uma das formas mais fáceis e rápidas de “*ser alguém*” (Tiago).

A percepção que os adolescentes têm da diferença entre **viver** e **sobreviver** e as escolhas que decorrem a partir daí de como “viver a vida” constituem a diferença entre aqueles que se inserem nos negócios e ilusões do tráfico (com seus riscos e conseqüências) e aqueles que assumem viver numa perspectiva “moralmente correta”, de acordo com as normas sociais vigentes. Para estes últimos, a obtenção de qualidade de vida percorre um caminho (mais longo e também penoso) de sujeição à luta pelo primeiro emprego, à conclusão dos estudos (na maioria das vezes, apenas até o ensino médio), à aquisição de bens e objetos de consumo pelo sistema de prazo ou após muito tempo de batalha e à sujeição à perversidade da indústria cultural que alimenta sonhos de sucesso fácil no esporte, na música, na moda, oferecendo tão poucas oportunidades de acesso a estes sonhos. Estes adolescentes têm a dimensão do significado da “luta pela sobrevivência” de seus familiares, realizando projetos de vida muitas vezes inalcançáveis. Já para os adolescentes que se envolvem com o tráfico (muitos deles revoltados pelas condições de vida dos que se sujeitam às injustiças sociais), a

qualidade de vida é algo relacionado à rapidez de acesso, à quantidade de bens valiosos que conseguem adquirir (carros, roupas, jóias, armas) e exibir (Sales, 2007).

Neste sentido, mesmo estando diante de um adolescente que internaliza a cultura da violência como modo de vida, compreendemos que este adolescente se junta ao tráfico de drogas não porque quer a sua destruição, mas porque **procura a vida**, procura a “salvação”, procura sobreviver. O desejo deste adolescente é o de se conservar, não de se destruir.

8 CONCLUSÃO: DOS CAMINHOS TORTUOSOS PERCORRIDOS PELO ADOLESCENTE NA CONSTRUÇÃO DE SUA REDE À POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS RUMO À VISIBILIDADE SOCIAL

Direcionamos nosso estudo para a investigação compreensiva do processo de construção da rede social do adolescente e as funções que esta rede tem desempenhado na passagem da filiação à afiliação em contextos de vulnerabilidade social. Investigamos as redes sociais nas suas funções de autoridade (controle e regulação social), companhia social, apoio emocional, guia cognitivo e de conselhos, ajuda material e de serviços, e acesso a novos contatos – como propostas por Sluzki (1997), e complementadas por outras funções construídas ao longo da pesquisa: identificação, afeto, amor, segurança, proteção, amizade, confiança, perigo, risco, controle, poder, medo, ameaça, aventura, transgressão, acesso às drogas e competição. Através da investigação dessas funções e de sua implicação nas construções grupais do adolescente, foi possível compreendermos as vicissitudes e impasses vivenciados por ele nas suas relações com a família, com a escola, entre pares, entre pares na igreja, com a comunidade e com a polícia; enfim, entre estes diferentes segmentos que compõem sua rede social, além da implicação dessas relações com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas.

Buscamos compreender a dinâmica das relações dos adolescentes em sua rede evitando julgamentos baseados em preconceitos ou a partir de pontos de vistas científicos lineares e dicotômicos que, ao contrário de nos auxiliarem no entendimento das questões, dificultam ainda mais este processo. Portanto, não foi nosso propósito trazer uma leitura única da família, da escola, dos pares, da comunidade, do adolescente, defendendo uns em relação a outros, mas dialogar com os diferentes segmentos da rede social, propondo diferentes olhares e possibilidades. Buscamos trazer a leitura feita pelos adolescentes na compreensão deste fenômeno, assim como nossa análise construtivo-interpretativa (González Rey, 2005) desta leitura.

Para isso, utilizamos como fundamentação teórica do estudo a Psicossociologia Francesa. Utilizamos este referencial como base para nossas interpretações, não deixando de nos beneficiar da contribuição de outras vertentes teóricas (e metodológicas) na construção de nossas informações (como a abordagem sistêmica),

por considerarmos a complementaridade entre elas importante na abordagem do tema em sua complexidade.

As hipóteses iniciais do trabalho abordaram os fenômenos de ruptura e crise identitária da sociedade como estando relacionados ao enfraquecimento das redes sociais, ou seja, à medida que os valores integrativos são destruídos, os adolescentes tornam-se mais vulneráveis ao desencadeamento de condutas desviantes. Partimos do pressuposto de que, com a entrada do tráfico de drogas nas comunidades, as construções relacionais de vulnerabilidade e risco pelas quais os adolescentes transitam passam a ser maiores e mais fortes do que aquelas que oferecem proteção. Além disso, também levantamos a hipótese de que a vinculação com o tráfico, ao mesmo tempo em que pode satisfazer as necessidades de pertença ao grupo, torna-se o fator de maior risco e de exclusão, agindo perversamente contra o adolescente. Estas hipóteses nortearam nosso estudo e pavimentaram o caminho para a construção das Zonas de Sentido discutidas nos capítulos anteriores.

Nosso intuito, neste capítulo, não é realmente “concluir”, pois acreditamos que as possibilidades de argumentação jamais se esgotam e é justamente isso que nos mantém desejantes e ativos na busca do conhecimento. Reconhecer a **realidade como complexa** é compreender que a verdade não é o destino, mas a estrada que o pesquisador percorre para chegar a ele. É nosso intuito, portanto, propor a construção de argumentos, sem jamais esgotá-los; abrigar as contradições, a multiplicidade e a riqueza da realidade; compreender que o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo, ou dar todas as informações sobre ele, mas dialogar com ele e respeitar suas diversas dimensões. Quanto mais verdades temos, mais ampliamos as possibilidades de saída. Não existe uma verdade única, mas várias verdades que se constroem na relação (Morin, 2000).

Por isso, a partir dos resultados da pesquisa já apresentados e sustentados nos capítulos anteriores, optamos por um último nível de análise que pretende delinear os aspectos fundamentais nela encontrados que constituem elementos estruturantes do próprio processo socializador do adolescente. Partiremos de uma visão mais ampla dos processos de socialização (que compreenda o desenvolvimento da nossa sociedade neste processo) rumo à construção relacional do adolescente na formação de sua rede social pessoal.

8.1 Como ser sujeito pela lógica do consumo? Os efeitos de uma sociedade de consumo sobre adolescentes em situação de vulnerabilidade social

*“A humanidade se divide em dois grupos:
o grupo dos que não comem (**não consomem**)
e o grupo dos que não dormem
com receio da revolta dos que não comem.”*
Milton Santos

Entendemos que os estudos revelam um paradoxo encontrado nos processos de socialização: ao mesmo tempo em que encontramos hoje uma exacerbação do individualismo, também valorizamos o protagonismo, construindo um sujeito mais privado, porém mais social, como afirmam Costa e Conceição (2008). Observamos um homem mais ansioso por democracia, porém mais conformado, acomodado, moldado pela **lógica consumista**.

Alguns teóricos dizem estarmos vivendo um “terremoto”, que seria a condição pós-moderna, ou seja, um período de transição entre a Modernidade e o que irá ser. Temos hoje uma sociedade em mudança, com rápidas transformações (por vezes frenéticas e maníacas), em que a incerteza e a dúvida, o falso e o fragmentado, nas famílias, escolas e outras instituições, são evidentes (Bauman, 1997/1998; Outeiral, 2003).

No mundo moderno, construímos uma civilização que impunha sacrifícios em prol da segurança. Os prazeres da vida civilizada eram acompanhados de sofrimento, mal-estar, compulsão, regulação, renúncia forçada. O mal-estar da modernidade, que pregava a instituição da segurança, resultou do excesso da ordem e escassez da **liberdade**. Na Pós-modernidade, trocamos as possibilidades de segurança pelas de felicidade. Enquanto a Modernidade buscava a permanência, a Pós-modernidade busca o **descartável** (Bauman, 1997/1998).

As instituições rígidas e previsíveis da Modernidade ofereciam segurança em troca da liberdade e assim possibilitavam a emergência de identidades mais consistentes e sólidas (Oliveira, 2004). Atualmente, a liberdade do consumo, **a fragilidade da autoridade** e o leque de opções tornaram-se **fontes de angústia** para o homem denominado pós-moderno, conforme podemos observar em nossas experiências teórica e prática.

Podemos caracterizar o período considerado aqui pós-moderno como o período marcado pela velocidade, banalização, descartabilidade, fragmentação, globalização, virtualidade, imitação, dessubjetivação, desterritorialização; enfim, um período não de encarnação do mal, mas de **grande turbulência**, conforme propõe Outeiral (2003). No entanto, é certo que não podemos falar de um esgotamento da Modernidade em nosso país, visto que ela não se instalou efetivamente aqui, não houve tempo para isso. Mas como a globalização hoje é uma realidade tanto econômica quanto cultural, a Pós-modernidade pode estar entre nós.

Apesar dessa grande turbulência que marca a Pós-modernidade e a idéia de que uma identidade não é mais necessária, o homem está mais do que nunca buscando algo em que se agarrar, e a construção de sua identidade, de forma sólida, ao contrário do que se pensa, tem sido muito importante neste momento. O problema é que talvez isto não esteja sendo possível, pois o homem pós-moderno não consegue acompanhar as demandas. Sente o turbilhão, mas não o localiza, não sabe de onde ele vem nem por quê – sente-se desanimado, desesperançado, acompanhado de uma estranheza em sua própria casa, em seu íntimo (Oliveira, 2004).

O que nos inquieta neste mundo pós-moderno são os efeitos dessa turbulência – os quais são bastante desiguais. Vivemos, hoje, num mundo globalizado, onde alguns se tornam plenamente “globais” (os verdadeiros dominadores das regras do jogo da vida), enquanto outros se tornam cada vez mais “locais”. Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social. Em outras palavras, os processos de globalização intensificam a separação e a exclusão. Rompe-se a comunicação entre a elite cada vez mais globalizada e o restante da população, cada vez mais localizada (Bauman, 1998/1999).

No entanto, a globalização, dada a facilidade e rapidez dos meios de comunicação, dissemina os mesmos desejos em espaços sociais e culturais diferentes. E os objetos já estão prontos e oferecidos, antes mesmo de serem desejados. A ênfase na materialidade transforma o homem-sujeito em homem-objeto (Outeiral, 2003). Neste sentido, **o ter** (o possuir) passou a prevalecer sobre **o ser**. “*Se temos, podemos então ser*”.

Além disso, os princípios da lógica consumista pressupõem o “**pode-se tudo**” e, de acordo com Paravidini (2006), todo “pode-se tudo” requer um “**desde que**”. Nossa compreensão no presente estudo é que este “pode-se tudo” pressupõe um “**desde que você não se importe mais com o outro**”, “desde que desapareça o sentido da alteridade

na sua vida”, “desde que você não reconheça mais o outro”, ou ainda e sobretudo, “desde que você extermine o outro”. Paravidini ainda reforça que esse “desde que”, apesar de ser de extrema relevância já que se refere à implicação do sujeito, à escolha que terá que fazer, fica quase que imperceptível, quer dizer, insignificante aos olhos de quem pensa poder tudo.

De acordo com Santos (2000), a produção do consumidor precede a produção de bens e serviços. A subjetividade do consumidor é feita de opções de compras de símbolos empregados na construção da identidade. “*Soberano agora é o consumidor, não mais o soldado ou o trabalhador.*” (Oliveira, 2004, p.123). Para “ser” é preciso comprar. “*Eu quero o que os outros têm*” (Barus-Michel, 2004, p. 62). Consumir é investir em tudo que serve como valor social e para a auto-estima das pessoas. “*‘Consumir’, portanto, significa investir na **afiliação social de si próprio***” (Bauman, 2007/2008, p.75, grifos nossos).

O grande dilema da atualidade passa a ser a constante dúvida e conflito moral a respeito de ser necessário consumir para viver ou se vivemos para consumir (Bauman, 1998/1999). Na sociedade dos consumidores, as mesmas regras valem para todos: a primeira é a de que o destino final de toda mercadoria colocada à venda é ser consumida por compradores. A segunda, estabelece que os compradores desejarão obter mercadorias para consumo se, e apenas se, consumi-las for algo que prometa satisfazer seus desejos; e a terceira é a de que o preço que o potencial consumidor em busca de satisfação está preparado para pagar pelas mercadorias em oferta dependerá da credibilidade dessa promessa e da intensidade desses desejos (Bauman, 2007/2008).

Tornamo-nos uma “*sociedade do espetáculo*”, parafraseando Guy Debord (1967/1997), cuja função é fazer esquecer a história da **cultura**, já que esta se torna integralmente mercadoria. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma mera representação. O mundo presente e ausente que o espetáculo faz ver é o mundo da mercadoria que domina o mundo do vivido e o mundo da mercadoria é assim mostrado, pois seu movimento é idêntico ao afastamento dos homens entre si e em relação a tudo o que produzem (Debord, 1967/1997).

Toda essa dinâmica da contemporaneidade tem exercido forte influência sobre a construção da **identidade social na adolescência**. A globalização trouxe um tempo *fast*. Os adolescentes afastam-se do tempo cronológico e tornam-se cada vez mais precoces. Certos grupos de pares, principalmente em suas construções tribais, possuem uma preocupação com a imagem, com as maneiras de apresentação, com a moda, fazendo

com que sejam vistos como meros consumidores, manipulados e massificados pelas indústrias culturais.

Todavia é interessante sinalizarmos, como já descrito anteriormente, que existem diferentes formações grupais na adolescência e, portanto, diferentes formas de vivenciarem a era do consumo.

Alguns estudiosos consideram a cultura de consumo a grande responsável pela emergência, promoção e legitimação do tribalismo nas sociedades contemporâneas, ou seja, as chamadas tribos seriam apenas uma grife consumida passivamente pelos adolescentes. Estes seriam, assim, transformados em simples objetos de exploração comercial. Por outro lado, há os que dizem ser possível participar de uma cultura de consumo e expressar sua individualidade simultaneamente. Embora a diferença na cultura contemporânea tenha se tornado atraente e vendável, isso não significa que a moda e o consumo sirvam apenas à massificação e destruição de qualquer forma de individualidade. A cultura consumista, antes de massificar e uniformizar gostos e estilos, estimula o jogo das distinções e diferenciações sociais, no qual o consumo passa a desempenhar um papel fundamental na expressão de individualidades, de projetos de vida e na demarcação das fronteiras das relações sociais (Araújo, 2004; Featherstone, 2007).

Entendemos que esses dois pontos de vista defendidos são coerentes, a depender do contexto vivenciado pelo adolescente e dos tipos de vinculações que constroem. Adolescentes que apresentam relações sólidas e consistentes durante seu desenvolvimento, possivelmente não se transformarão em objetos de exploração comercial. Saberão participar da cultura do consumo expressando sua individualidade. Ao passo que aqueles que estão em busca de referenciais seguros, possivelmente serão massificados e uniformizados, tornando-se indiferenciados da massa, na expectativa de encontrarem, na massificação, o pertencimento.

De uma forma ou de outra, a presença crescente da tecnologia, mesmo nos contextos em vulnerabilidade social, torna o adolescente de hoje muito diferente do adolescente das gerações que o precederam. Câmeras de vídeo, computadores e vários outros equipamentos geram formas inéditas de interação entre os adolescentes de diversas partes do mundo. As tecnologias de comunicação estão se tornando cada vez mais poderosas e baratas, o que tende a mudar o comportamento e os valores das pessoas (Costa & Vieira, 2006). O mundo virtual quebrou um paradigma: não há mais

distância entre o espetáculo e o espectador. Conforme afirma Outeiral (2003), hoje somos todos protagonistas, estamos todos em cena.

A rapidez das mudanças, a indiferenciação entre espetáculo e espectador, e a incontrolabilidade dos fenômenos leva a sociedade a uma crise: crise de valores, crise da cultura, crise da masculinidade, desordem mundial (Oliveira, 2004). Vivemos uma política de incertezas que propõe um conjunto de regras para pôr fim a qualquer regra; conduz a instabilidades e mudanças que resvalam em e afetam a vida privada, provocando angústia, ódio, dúvidas e inseguranças pessoais diversas.

Em se tratando da identidade social construída particularmente entre **adolescentes em contexto de vulnerabilidade social**, estas angústias, dúvidas e inseguranças pessoais são agravadas pelas dificuldades de se posicionarem em relação àqueles que “têm”, ou seja, entre aqueles que estão realmente enquadrados entre os consumidores da sociedade e que, portanto, “são” alguém.

O mundo globalizado, com seus imensos avanços tecnológicos, trouxe, como efeito inevitável e esperado, a desigualdade, a pobreza, a falta de perspectivas principalmente para os adolescentes advindos de contextos de vulnerabilidade social. Grande parte destes adolescentes tende a ser ainda mais pobre, de baixa escolaridade e sem condições de competir no mercado de trabalho (Costa & Vieira, 2006).

E é justamente por estas disparidades despontarem nas relações sociais que se torna evidente que toda essa transformação social não foi capaz de garantir o término das **guerras sociais** nos grandes centros urbanos. Ao contrário, esta revolução tem sido uma das grandes responsáveis pelo **aumento da violência e da exclusão social** em nosso país. *“Se pobres, encontram-se em constante confronto com o mundo da riqueza; se ricos, a integram plenamente, e assumem facilmente determinadas atitudes que a caracterizam, como o consumismo, a discriminação e a indiferença social.”* (Caliman, 2008, p. 31).

Podemos pensar em três tipos de pobreza que se desenvolveram nos países subdesenvolvidos no último meio século, como confirma Santos (2000). A primeira forma de pobreza vivida foi a “pobreza incluída”, ou seja, uma pobreza acidental, em que se buscavam soluções privadas, assistencialistas, locais. Em um mundo onde o consumo não era largamente difundido e o dinheiro ainda não se constituía enquanto nexos social obrigatório, a pobreza era menos discriminatória. Por isso, o autor fala em pobres incluídos. Num segundo momento, quando o consumo se impõe como um dado relevante, constituindo-se como a principal explicação das diferenças e da percepção

das situações, a pobreza é identificada como uma doença da civilização. Os pobres, aqui, são chamados de marginais e a pobreza caracterizada pela “marginalidade”. Neste momento, a circulação da informação constitui um dado revolucionário das relações sociais. A ampliação do consumo ganha condições materiais e psicológicas, dando à pobreza uma nova definição. Esta passa a ser considerada, então, uma pobreza relativa, que leva a classificar os indivíduos pela sua **capacidade de consumir** e pela forma como o fazem. E o último momento, em que nos encontramos atualmente, revela um novo tipo de pobreza: uma “pobreza estrutural” generalizada, permanente, global. Segundo Santos, alcançamos hoje uma espécie de naturalização da pobreza. Os pobres, portanto, não são incluídos nem marginais, mas **excluídos**.

A produção maciça da pobreza aparece como um fenômeno banal. No entanto, é uma pobreza produzida politicamente pelas empresas e instituições globais. Estas, se por um lado, pagam para criar soluções localizadas, segmentadas, financiando programas de atenção aos pobres e passando, assim, a impressão de interessadas pela solução do problema, por outro, são as grandes produtoras estruturais da pobreza. *Sáimos de uma pobreza para entrar em outra. Deixa-se de ser pobre em um lugar para ser pobre em outro* (Santos, 2000, p.73). Nas condições vividas atualmente, é uma pobreza quase sem remédio; uma pobreza trazida não apenas pela expansão do desemprego, como pela redução do valor do trabalho.

Bauman (2007/2008) analisa a era do consumo e da globalização transpondo o capital no papel de comprador e **o trabalho** no de mercadoria. Aponta em seus estudos que o ideal de empregado é aquele que mora perto do trabalho, que não tem o peso de uma mulher ou filhos para aumentar o “*coeficiente de chateação*” (p.17), não tem vínculos, compromissos ou ligações emocionais (e que evite estabelecê-los depois de contratado), flexível, generalista e, principalmente, **descartável**, isto é: “pau-pra-toda-obra”. Isto exige o empregador de investimento em especializações e treinamentos estritamente focalizados. Além disso, as pessoas em busca de trabalho precisam ser nutridas e saudáveis, acostumadas a um comportamento disciplinado e possuidoras de habilidades exigidas pelas rotinas de trabalho dos empregos que procuram.

Diante de tantos pré-requisitos (reforçadores da desigualdade social), como pessoas que não são adequadamente nutridas e saudáveis, dado que vivem em precárias condições de vida, podem conseguir os empregos que almejam? Como podem sair das condições em que vivem se não possuem o que lhes é exigido para tal?

Vimos no nosso estudo que os adolescentes percebem esta lógica perversa e se revoltam. Pensam no trabalho desqualificado de seus pais; nas dificuldades daqueles que estudaram, mas não conseguiram ainda um emprego; no processo de desafiliação social (Castel, 1995/1998) que têm experimentado desde crianças e que percebem não ter idade. Enfim, percebem que tanto eles quanto seus pais, parentes e amigos estão impedidos de participar efetivamente dessa lógica consumista e por isso são descartados, excluídos, tornando-se **invisíveis aos olhos dos que podem**. Os adolescentes sentem-se, então, **fragilizados pela instabilidade do tecido relacional**. A exclusão (a desafiliação social) não pressupõe uma ausência propriamente dos vínculos, mas a inscrição do adolescente em estruturas que tenham sentido para ele. No entanto, como todo processo de desafiliação pressupõe uma nova afiliação, estes adolescentes vão em busca de alternativas de inserção social onde encontrem o sentido (a inserção no tráfico de drogas pode ser uma alternativa acessível a ele, já que este tem sido bastante competente na garantia rápida do *status* de consumidor).

Os vínculos sociais tornam-se fragilizados, líquidos, descartáveis. Essa dificuldade de estabelecer vínculos com outras pessoas revela o embaraço dos adolescentes de viverem consigo mesmos. O individualismo passa a ser a ideologia dominante, inibindo as potencialidades altruístas e solidárias, contribuindo para a desintegração das comunidades tradicionais. Com o enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade, a ética também se torna individualizada (Morin, 2004/2007).

Os adolescentes buscam formas de abrir caminho para o reconhecimento, seja pela força, argumentação ou por outras artimanhas. Os adolescentes criam marcas de pertença visíveis na construção de suas tribos, as denominadas “*tribos pós-modernas*” (Maffesoli, 2006, p.9), para permanecerem à frente na tendência de estilo. No entanto, apesar de seu esforço para buscar grupos que lhes possibilitem construir, exercitar sua criação, alguns adolescentes não encontram qualificação em suas atividades, não se sentem valorizados, não são reconhecidos socialmente em seu **potencial**.

Ocorre que, na impossibilidade de “gratificação imediata” em termos de consumo, prazer, lazer, resolução de conflitos, reconhecimento social (Sales, 2007); na falta de referências de autoridade e segurança; diante dos desafios de construir relações potenciais, estáveis, protetoras num mundo pautado pelo individualismo, imediatismo e descartabilidade; na dificuldade de ter acesso a oportunidades sociais e culturais, como escola, trabalho, remuneração digna, entretenimentos culturais, em função de uma

sociedade desigual, estigmatizante e controladora, observamos que muitos desses adolescentes aderem aos apelos da criminalidade, acreditando serem recompensados de algum modo através dela. Se é preciso adquirir para pertencer, precisam “roubar o pertencimento”.

Assim, à medida que a invisibilidade social torna-se preponderante para os adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, alguns daqueles que a vivenciam tentam compensá-la através da violência e da prática de atos infracionais, ou seja, através do vandalismo, da destruição, da vinculação e brigas entre **gangues**, ou de qualquer outra forma que a canalize, como na inserção em grupos e regras do **tráfico de drogas**.

Esta é uma primeira dimensão sustentada teoricamente neste estudo, a qual foi possível aprofundar na continuidade deste processo que passamos a descrever no recorte do nosso objeto de estudo.

8.2 A inserção no tráfico de drogas como possibilidade de ser sujeito

Os laços sociais de uma comunidade, que em algum momento teceram uma rede de segurança que contava com investimento de tempo e espaço e que valiam o sacrifício dos interesses individuais imediatos, hoje estão cada vez mais frágeis e temporários. A exposição dos indivíduos à lógica consumista na contemporaneidade inspira e promove “a divisão” e não “a unidade”. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que desvaloriza a colaboração e o trabalho em equipe e os rebaixa a condição de estratégias temporárias que precisam ser suspensas ou concluídas assim que se esgotarem seus benefícios, como aponta Bauman (1998/1999, 2001/2003, 2007).

Porém, a garantia de segurança de uma comunidade tende a se configurar na ausência de vizinhos com pensamentos, opiniões, atitudes e aparências individualistas e intolerantes à diferença. As comunidades construídas “intramuros”, em nome da segurança, para proteger os invasores mal intencionados, tornaram-se mais associadas com o perigo do que propriamente com a segurança. O sentido de segurança nas comunidades hoje quer dizer isolamento, separação, muros protetores e portões vigiados. Em outras palavras, o sentido está na “**ausência do outro**” (Bauman, 1998/1999, 2001/2003, 2007).

O fato dos índices de criminalidade – de violência – estarem aumentando a cada dia atinge a todos: ricos e pobres. Leva a população ao medo e à insegurança, os quais ameaçam a qualidade de vida conquistada a duras penas. As pessoas passam a se trancar em casa, em condomínios fechados, nas favelas, deixando de se organizar, de participar das decisões locais que afetam suas vidas, enfim, passam a conviver muito pouco entre si (Zaluar, 1996), **enfraquecendo as redes sociais**.

Por isso, é importante questionarmos e refletirmos sobre as diferenças entre os adolescentes de classes média e alta que, juntamente com os amigos do colégio, formam uma banda de rock, fazem apologias às drogas ou as consomem servidas em bandejas em festas privativas, ficam famosos e são desejados pelas mulheres, e aqueles adolescentes pobres e “favelados” que se inserem no tráfico de drogas. Talvez as disparidades estejam concentradas na gama de possibilidades e oportunidades profundamente desiguais que têm uns e os outros (Neto, Moreira & Sucena, 2001).

Porém, os membros das classes média e alta da sociedade não se reconhecem como “atores sociais” que participaram e ainda participam da ascensão da organização do tráfico de drogas no Brasil. Esquecem a relação das organizações criminosas com os setores ditos “legais” da sociedade, mantendo um mercado paralelo que só contribui para o crescimento ainda mais acelerado de atividades ilícitas: trocas de favores, subornos, violências descabidas. Para eles, os traficantes não podem fazer parte da sociedade nem devem conviver com eles. Seus protestos se estendem àqueles adolescentes pobres cuja vulnerabilidade é mais visível, exigindo que sejam punidos, presos e lutando pela redução da idade penal.

Isso mostra a angústia sofrida pela lógica do consumo nos dois contextos. Uns possuem um capital financeiro e humano acumulado, mas sentem-se ameaçados e amedrontados pela presença dos pobres. Os outros, ao terem fechadas as portas dos segmentos legais da sociedade por não atenderem ao perfil do trabalhador moderno e serem tachados de desqualificados, vêem o tráfico como a possibilidade de acúmulo desse capital. Por serem reduzidas as chances dos adolescentes pobres de ingressarem em atividades laborativas valorizadas pela sociedade, eles estão cada vez mais distantes de uma existência dentro dos padrões de conforto e bem-estar difundidos pela mídia. Estes adolescentes estão cada vez mais excluídos do acesso aos seus direitos de cidadão, como o processo de produção e distribuição de bens e mercadorias, o que contribui para aceitarem participar do tráfico, almejando superar suas vulnerabilidades e serem valorizados e reconhecidos socialmente.

Sua inserção no mercado do tráfico é uma tentativa de se aproximarem o máximo possível de um padrão de legalidade, pois apesar de ser uma prática criminalizada, ela constitui-se para eles numa atividade comercial na qual o consumidor não é coagido ou forçado a comprar drogas. O dinheiro vindo do tráfico não é roubado de alguém, *“é obtido com a venda da força de trabalho que possibilita o comércio das drogas”* (Neto, Moreira & Sucena, 2001, p.126).

No entanto, o dinheiro que os adolescentes recebem do tráfico não é para eles a possibilidade de acumulação de riquezas, mas sim a de consumo e de todos os seus acessórios (fama, poder, *status*), de prazer imediato, de poderem comprar aquilo que querem. Gastam tudo o que recebem rapidamente. Ir à uma loja e poder comprar o que querem é, por si só, tão gratificante que já justifica o risco que correm com o tráfico. *“Consumindo essas mercadorias, os jovens ‘lavam’ parte do dinheiro do tráfico de drogas e o injetam na economia formal, assegurando lucros para os empresários, a manutenção de postos de trabalho e a arrecadação pública de impostos”* (Neto, Moreira & Sucena, 2001, p.142).

Qual a vantagem, então, em se acabar com a organização do tráfico se esta rende tanto à sociedade capitalista em que vivemos? Nesta perspectiva, ela é valorizada pela sociedade, não? Quando estão nos shoppings consumindo, não interessa perguntar quem são estes adolescentes, de onde vem o dinheiro, se moram em favelas ou bairros pobres da cidade. O que importa é que eles gastem, pois agora fazem parte da “sociedade dos consumidores”. Quanta contradição! *“Eis o drama: a sociedade de mercado repudia aqueles que cometem o ato infracional, ao mesmo tempo que sobrevive, deseja, anseia e estimula a multiplicação do dinheiro que eles obtêm”* (Neto, Moreira & Sucena, 2001, p.145). Paira no ar a pergunta: se todo o sistema social conspira a favor do crime, o que então seria necessário para que o adolescente não se envolvesse com o tráfico? A pesquisa realizada nos permite sustentar que a resposta para esta pergunta está associada, primeiramente, aos **caminhos que o adolescente percorre entre a sua condição de “invisibilidade”** (de não fazer parte da sociedade de consumo, de não ser reconhecido, de não pertencer) e de **“visibilidade perversa”** (Sales, 2007), quando encontra, através da inserção em grupos de passagem ao desvio e no tráfico de drogas, a via de acesso ao consumo, ao reconhecimento e, finalmente, ao pertencimento – os quais mostraremos a seguir.

8.3 A trajetória do adolescente em contexto de vulnerabilidade social no processo de construção de sua rede e os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas

8.3.1 A fragilidade dos vínculos na família e na escola

Compreendemos que a exclusão (invisibilidade) gerada pelos princípios da lógica consumista em camadas da população em situação de vulnerabilidade social afeta os processos de **filiação e afiliação** do adolescente, fragilizando as relações já existentes e dificultando a formação de novas relações mais sólidas e efetivas.

Estabelecer vínculos é próprio do ser humano. A família é o grupo primário para a concretização desta experiência. Na adolescência, estabelecer vínculos está intimamente relacionado à busca pelos iguais. Os adolescentes precisam se aventurar fora de casa para se tornarem mais autoconfiantes e autônomos. Porém, ao mesmo tempo em que vivem um processo de separação emocional das figuras de autoridade e passam a ser influenciados pelos iguais, ainda precisam da permissão e encorajamento destas figuras para se tornarem mais responsáveis por si mesmos.

Os filhos buscam o controle sobre a tomada de decisões em sua vida. Quando entram na adolescência, começam a confrontar os valores transmitidos pelos pais com o que é experienciado no mundo novo que vêm conquistando. Por isso, é importante que estes valores tenham sido construídos efetivamente, de modo que os adolescentes os tenham internalizado para que, quando do confronto com os novos valores e da busca pela autonomia, sintam-se responsáveis por suas escolhas – feitas a partir de reflexões, não de forma imediatista. Em outras palavras, crianças e adolescentes que crescem em um ambiente com regras claras, internalizando o interdito, geralmente são mais seguros e ao vivenciarem momentos de conflito, estão mais preparadas para enfrentá-los. Quando se defrontam com adversidades e limites, também estão mais preparados para lidar com a frustração por se sentirem apoiados e terem desenvolvido recursos para superá-la.

Por isso, a importância da família na formação da criança e do adolescente, especialmente na preparação deles para lidar com limites e frustrações. A presença dos pais é fundamental para que os adolescentes possam desempenhar sua função de separação. Neste sentido, intervenções maternas e paternas menos restritivas e

impositivas e mais voltadas para a negociação e construção de limites e normas claras contribuem para a estruturação da identidade de cada um dos membros do grupo familiar, colocando em evidência relações marcadas pela responsabilidade, autonomia e solidariedade (Dabas, 1998/2005).

Consideramos que os pais – os responsáveis pelo processo de **filiação sócio-afetiva** – são aqueles que se comprometem e se envolvem com seus filhos, exercendo as funções de autoridade, cuidado, sustento, atenção e proteção, independentemente de formalidades legais que regem as relações. No presente estudo (**capítulo 5**), discutimos especificamente a função de controle e regulação social, que representa a presença de autoridade na rede social do adolescente.

Nesta perspectiva, ao analisarmos a autoridade presente na **família** – que representa um dos segmentos da rede (Sluzki, 1997) e o grupo de pertencimento primário (Carreteiro, 1993; Rouchy, 2001), evidencia-se que esta função não precisa ser obrigatoriamente exercida pelo pai (biológico). Entre os adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, onde a figura do pai é praticamente inexistente, não podemos negar a importância da mãe no cumprimento das funções de cuidado e autoridade concomitantemente (por isso, propomos utilizar aqui o termo **autoridade parental**). Para que haja a materialização do vínculo filial é preciso que os pais reconheçam seus filhos, responsabilizando-se e comprometendo-se com eles. Também é preciso que os filhos se sintam reconhecidos e seguros na relação, internalizando o interdito: os limites e as regras para a convivência social. Compreendemos, então, que o exercício da função da autoridade na vida dos adolescentes os ajuda a lidar com os imprevistos e surpresas que a vida lhes apresentará. Assim, *“a lei do pai tem como vocação trazer liberdade, apontar outras possibilidades de ser e existir, novas maneiras de pensar e lidar com o novo, com o estranho e com o que causa medo, com o outro e com o próprio desejo.”* (Carleti, 2007, p.247).

Por ser também uma instituição responsável pelos processos de desenvolvimento educativo e afetivo da criança e do adolescente, **a escola** dispõe de uma autoridade em continuação à autoridade da família: autoridade que deve ser legítima, com suas normas, regulamentos e proibições (Lévy, 2001b). Neste sentido, a escola corresponde a outro importante segmento da rede social da criança e do adolescente (Sluzki, 1997), caracterizando-se como grupo de pertencimento secundário (Carreteiro, 1993; Rouchy, 2001).

Dessa forma entendemos que hoje a autoridade tem que ser exercida pela família e pela escola. Porém, esta autoridade, seja nas relações tradicionais entre pais e filhos, ou entre professores e alunos, não se faz mais presente pela simples obediência apesar de ainda se fazer necessária e ser demandada pelos adolescentes em suas posições de filho ou aluno, mesmo implicando um novo modo de se fazer cumprir sua função.

Reconhecemos, portanto, a família e a escola como duas instituições que regularmente participam da constituição da subjetividade da criança e do adolescente. As **funções da família** estão representadas na geração de um contexto estável, de apoio, valorização e estímulo ao bem-estar e aprendizagem de todos os membros, principalmente dos filhos. Igualmente é **função da escola** promover um ambiente e práticas que facilitem a aprendizagem, a criatividade, a expressão dos potenciais, a socialização, através de uma conduta ética de respeito e apoio recíprocos (Dabas, 1998/2005).

No entanto, evidenciamos durante o estudo que as relações de autoridade referentes tanto à família quanto à escola estão bastante fragilizadas, levando os adolescentes a situações de risco, resultando em dificuldades nos seus processos de filiação e afiliação. Esta hipótese foi responsável pela construção da Zona de Sentido **autoridade líquida** (analisada e sustentada no **capítulo 5**). Esta se constitui no primeiro ponto do referencial das trajetórias rumo à visibilidade perversa no contexto do envolvimento com o tráfico de drogas.

No que se refere ao processo de filiação sócio-afetiva dos adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, consideramos que um dos motivos para que este comprometimento e fragilização dos vínculos entre pais e filhos ocorram, deva-se à intensa desqualificação social (Paugam, 1999) e processos de desafiliação sofridos pelos pais – na família e na sociedade capitalista de um modo geral.

A Pós-modernidade e os novos valores introduzidos por ela têm sido dificultadores dos processos de reconhecimento que não sejam pela participação nos mercados de consumo, gerando a invisibilidade destes pais. Vemos famílias desassistidas ou inatingidas pelas políticas oficiais, não sendo os pais capazes de cumprir, de forma integral, com suas funções de principais agentes de socialização, mantenedores das condições gerais de sobrevivência e propiciadores de vínculo estável aos seus filhos (Ferrari & Kaloustian, 2004). Outro aspecto refere-se à história transgeracional destes pais: se são pais que tiveram seu próprio processo de filiação fragilizado, terão, conseqüentemente, dificuldades de reconhecer seus próprios filhos e

se comprometer com eles, perpetuando o abandono e a falta de referencial de autoridade às gerações subseqüentes (Penso, Sudbrack, Ferreira & Jacobina, 2004).

Assim, o avanço dos discursos da ciência e do capitalismo, bem como as dificuldades na história transgeracional familiar, implicaram um modo de enfraquecimento da **autoridade tradicional** na **família** – autoridade esta representada pelo pai, priorizando o sujeito do consumo, liberado de suas referências e impulsionado à realização dos desejos. A figura do pai está sendo cada vez mais dispensada ou deixando-se dispensar. E a função transformadora da **escola** parece esquecida e velada diante das novas demandas da atualidade. Conseqüentemente, é negada aos adolescentes a possibilidade de pensar, de refletir, tornando-os simples mercadoria, objeto de consumo para um outro.

De uma forma ou de outra, compreendemos que a autoridade líquida gera hostilidade e crítica destrutiva no adolescente. Se não há intervenções ou se essas são punitivas, restritivas e/ou provocam instabilidade e desconfiança, estrutura-se uma relação de duplo vínculo, predominando o medo e a insegurança nas relações (Dabas, 1998/2005). Se a flexibilidade não é efetivada, ou seja, se os desentendimentos e a falta de diálogo são constantes, estes podem estar revelando a impotência do sistema familiar em estipular fronteiras e exercitar sua autoridade e alteridade (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1998/1999).

O filho entende a autoridade líquida no seu processo de filiação como abdicação parental: sente-se abandonado afetivamente. Chegando à adolescência sem regras claras, sem referências maternas e paternas sólidas e coerentes, é natural que o adolescente, em seu processo de afiliação aos grupos de pertencimento secundário, sinta-se inseguro e com dificuldades para lidar com as adversidades, as frustrações e as diferenças entre os vários membros dos grupos, ficando mais vulnerável ao envolvimento em situações de risco. O adolescente desafiador busca, então, nos pares ou em outras figuras de autoridade (como as representadas pela escola) a segurança, o apoio, as regras não encontradas no seu primeiro grupo de pertencimento (a família).

No contexto desta investigação, conforme analisado no **capítulo 5**, observamos que mesmo nas relações com a escola, o adolescente não tem encontrado referências de autoridade que lhe possibilitem sentir segurança e desenvolver sua autonomia, o que também se torna um fator de risco para ele. O adolescente sente também ali o abandono que o empurra para o progressivo fracasso e evasão escolar.

Alguns dos fatores observados durante o estudo que conduzem os adolescentes a este processo de ruptura com a escola são: a falta de reconhecimento e proteção – ausência de figuras de autoridade que exerçam sua função de forma plena; as crises e conflitos de valores existentes entre a escola, a família e os alunos; a impossibilidade dos alunos de questionarem, pensarem e construírem sua autonomia; o fato de encontrarem na instituição um sistema de forças que os vigiam, oprimem e punem em alguns momentos – violência institucional (Lévy, 2001b), ou são indiferentes em outros; e o fato de internalizarem um sentimento de incompetência (“de que não valem nada”) (Gaulejac, 2003/2006), que pode também estar sendo sentido pelos pais e professores, contribuindo para que se mantenham invisíveis socialmente.

Observamos que a trajetória percorrida pelo adolescente em direção à desafiliação institucional (escola), portanto, está diretamente relacionada a esta invisibilidade social citada – refletida nas constantes injustiças sociais que ele sofre, as mesmas que o impulsiona a buscar um espaço na sociedade de consumo. Os pais dirigem discursos contraditórios a seus filhos, pois, ao mesmo tempo em que dizem desejar a permanência do filho na escola, também cobram dele uma ocupação, argumentando a necessidade de auxílio no sustento familiar. Terem uma ocupação também significa para os pais uma forma de deixarem de ser “*vagabundos*” (relato dos adolescentes). Além da família, a própria escola impulsiona o adolescente a deixá-la, quando desvaloriza o ensino público ou desacredita no potencial do aluno. Esta, por sua vez, também desprotegida de políticas públicas que a fortaleçam face ao trabalho com adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, e vê paralisada diante das adversidades e não sabe como proteger seus alunos.

Com o descrédito da escola com relação ao seu potencial e ao potencial destes alunos “em risco”, os adolescentes passam a compreender que a escolarização não é mais suficiente para encontrar um bom emprego e participar da sociedade de consumo. Sentem que permanecerão na sua condição de seres invisíveis ou discriminados socialmente. Neste sentido, o descrédito na escolarização pode conduzir o adolescente ao desejo de inserção no tráfico de drogas como via possível de ascensão, *status* e, conseqüentemente, visibilidade social.

A ineficiência da função de autoridade pelos pais e educadores da escola pode instaurar uma fragilidade no processo socializador dos adolescentes, levando-os a atos **de violência**. Isso porque, quando o adolescente não encontra seus interlocutores nas instituições tradicionais de educação, ou seja, não encontra figuras de autoridade nem na

família, nem na escola – responsáveis por integrá-los à Lei quando desafiam as normas estabelecidas – ele entende que esta Lei existe apenas para reprimi-lo e contê-lo e não para protegê-lo e ampará-lo. A Lei pode, então, exercer a função de marginalização e exclusão do adolescente.

No processo de construção identitária, ao desafiarem os limites na busca do interdito e não o encontrarem, podem passar de adolescentes desafiadores e transgressores (curiosos por novas experiências) a desviantes (Sudbrack, 2003a, Selosse, 1997). Todo adolescente é transgressor durante seu processo de individuação – representado na dialética entre o pertencimento e a separação, típica desta fase do desenvolvimento. O problema aparece quando a transgressão não é suficiente para concretizar este processo, sendo o adolescente impelido ao **desvio**. O sofrimento que é gerado pela fragilidade dos vínculos pode levá-lo à descrença em si mesmo, à baixa auto-estima, à negação do seu eu criativo, tornando-o frágil e ainda mais vulnerável ao envolvimento em situações de risco.

Vimos no estudo realizado – em que apontamos a fragilidade dos grupos de socialização, denominados grupos potenciais e que dão lugar aos grupos de passagem ao desvio e de sobrevivência – o quanto a violência moral, simbólica e institucional sofrida pelos adolescentes os obriga a buscarem em outros espaços o reconhecimento e o pertencimento que não encontram nos seus primeiros grupos de socialização (família e escola). Neste movimento de busca pelo pertencimento, envolvem-se em situações de risco e transgressões sucessivas. Nutrem um sentimento de revolta que os impulsiona a atividades onde possam resgatar a visibilidade social, integrando-se a grupos que se caracterizam pela cultura da violência, das práticas infracionais e do envolvimento com drogas.

Neste sentido, defendemos uma segunda hipótese relacionada ao processo de afiliação do adolescente: a de que a autoridade líquida na família e na escola exerce influência sobre os impasses encontrados por eles em suas referências de socialização também nos **grupos de pares**. Observamos que, nas tentativas de enfrentamento das dificuldades encontradas, ele transita ora por grupos potenciais (de incentivo ao protagonismo juvenil) que se interrompem, ora por grupos de passagem ao desvio, numa instabilidade que pode levá-lo à inserção no tráfico de drogas como alternativa de afiliação social permanente. Assim, construímos a Zona de Sentido: **Da interrupção dos grupos potenciais à afiliação aos grupos de passagem ao desvio**, analisada e sustentada no **capítulo 6**.

8.3.2 A afiliação interrompida nos grupos potenciais

Conforme sustentamos no **capítulo 6**, o adolescente, quando vinculado a contextos que lhe asseguram a autoridade e a proteção (família e a escola), é capaz de distinguir conscientemente os grupos de pares potenciais daqueles que podem levá-lo a situações de risco (como o envolvimento com drogas e atos infracionais) e permanece vinculado aos primeiros grupos enquanto estes conseguem desempenhar as funções de referências de autoridade essenciais ao seu processo socializador.

Percebemos que o incentivo ao protagonismo juvenil impulsiona os adolescentes à formação de **grupos potenciais**, os quais funcionam como caminho para o fortalecimento da sua rede social pessoal. O incentivo ao protagonismo juvenil pode ser considerado uma forma de proteger a saúde mental do adolescente, auxiliando-o a lidar com adversidades e situações de risco. Quando, no entanto, o adolescente enfrenta a ausência de figuras de autoridade durante seu desenvolvimento, conflitos familiares, precárias condições de vida incitando-os a assumir **responsabilidades** muito cedo em sua vida (inserção no mercado de trabalho), **discriminação e descaso social, regras rígidas** na vinculação aos grupos, dentre outras adversidades, sente-se pressionado a encontrar soluções concretas e imediatas para enfrentá-las. Não as encontrando nos grupos potenciais, o adolescente entra em conflito com valores, ideais e normas destes grupos, o que gera sentimentos ambíguos que contribuem para a sua interrupção e possível envolvimento em situações de risco.

Consideramos também que essas situações adversas presentes no cotidiano do adolescente em contexto de vulnerabilidade social são provocadas pela lógica do consumo. Diante de uma realidade marcada pela pobreza, pelo descaso e pela falta de oportunidades para desenvolver seu potencial, o adolescente sai em busca de soluções imediatas para tornar-se visível nos mercados econômicos e simbólicos da sociedade (que compreendem também as relações com sua família e com sua escola), sendo roubado do seu tempo de adolecer entre os pares. O processo de desqualificação social que o adolescente sofre por não ter uma posição, um *status* social, faz com que internalize sua própria nulidade. Isto porque a posição é estruturante: tê-la significa ter reconhecimento, não tê-la deixa o adolescente no vácuo, na inexistência (Gaulejac, 2003/2006). Às vezes, para suportar esta nulidade, ele constrói normas e leis grupais bastante rígidas como forma de institucionalizar o comportamento entre os seus, garantindo a manutenção do grupo. Porém, são estas mesmas normas e leis grupais que

dificultam a efetividade das relações entre os pares, conduzindo o grupo à interrupção e, por vezes, a um funcionamento perverso.

Assim, observamos que essas adversidades formam “rachaduras” nos grupos potenciais, tornando os adolescentes mais vulneráveis ao rompimento com eles e à sua conseqüente exposição a situações de perigo e risco. À medida que se interrompem (**grupos interrompidos**), emergem as demandas para o uso de drogas e/ou envolvimento com o tráfico, numa condição que compromete a trajetória de vida do adolescente, conduzindo-o à marginalidade.

8.3.3 A passagem ao desvio: da invisibilidade à visibilidade perversa

Nossas construções teóricas contextualizam o processo em estudo numa condição macro em que os princípios da lógica consumista, pautados no desinteresse pelo outro, na descartabilidade e em exigências que marcam cada vez mais as desigualdades e injustiças sociais, afetam negativamente os adolescentes das camadas populares. Pela lógica consumista, estes adolescentes não fazem sentido nem aos mercados econômicos, nem aos mercados simbólicos (responsáveis pela visibilidade social).

Recentemente, Carreiro (2007), em discussão durante uma mesa redonda intitulada “*Sociedade sufocada pela gestão e pela insegurança social*”, trouxe o paradoxo entre o imaginário guerreiro e a ausência de conflitos na sociedade contemporânea. Para evitar o conflito, o homem tenta eliminar rapidamente aquilo que lhe desagrada. Ao mesmo tempo, na justificativa de evitá-lo, vive-o intensamente, já que busca exterminar o “outro” como forma de eliminar os problemas sociais. Neste paradoxo, o sujeito individual é o único responsável por seus atos. Representa o adversário, o perigo, alguém capaz de nos fazer mal, ou seja, o grande “causador do problema”. Transforma-nos numa sociedade que dissocia o amor e o ódio pelo poder da repressão. As perturbações da ordem social devem ser banidas ou toleradas e posteriormente banalizadas. Em contrapartida, por ser adversário, o sujeito precisa se defender de alguma forma e busca meios para isso: a violência sofrida gera a violência a ser exercida. Assim, muitos adolescentes que vivem a cultura da violência concebem a

agressão física como sinônimo de coragem e bravura, ao mesmo tempo em que a “palavra” utilizada para resolver problemas, passa a significar covardia.

Conforme exposto, a sociedade construiu um mecanismo de funcionamento que pressupõe implicitamente o direito e privilégio de alguns e a humilhação e carência de muitos. Este mecanismo é apreendido e reproduzido no cotidiano dos adolescentes com muita naturalidade, tornando-os invisíveis e trazendo conseqüências graves ao seu dia-a-dia, pois, na ânsia pelo resgate da sua visibilidade, reagem a esta situação, muitas vezes, com respostas violentas, de revide, de troco (Arpini, 2003).

Podemos dizer que os processos de humilhação e vergonha opõem-se à **reciprocidade**. A ausência da reciprocidade nas relações, na perspectiva de Velho (1996), expressa-se em uma desigualdade associada e produtora da violência. A alteridade possibilita a troca (a reciprocidade) nos mais diferentes níveis. A reciprocidade é o motor e a expressão do social. Logo, a impossibilidade de trocas pode gerar impasses e irrupções de violência dentro e entre os grupos.

No processo de construção identitária, entendemos que o que me faz ser “eu” é o “outro”. Contudo, aqui vemos que o que faz o adolescente ser “alguém” é derrubar outro “alguém”. O outro é sempre um inimigo em potencial.

Assim, percebemos que o adolescente entra em um círculo vicioso: recebe um olhar negativo (ou nem o recebe), reage com maior negatividade, o que, por sua vez, contribui para que continue recebendo este olhar negativo. São os próprios agentes – aqueles que ditam os princípios da lógica consumista – as vítimas da sua própria violência. Em outras palavras, a invisibilidade social violenta o adolescente (gerando nele o ódio, a revolta e o desejo de destruição), o qual, conseqüentemente, violenta aquele que não o vê. E são justamente estes sentimentos de ódio, revolta e destruição que fortalecem seu estigma de “pobre e criminoso” mantendo-o na invisibilidade, ou melhor, numa “visibilidade perversa” (Sales, 2007).

Esta visibilidade é perversa dado que é estabelecida a partir da violência, da prática infracional, reforçando, por sua vez, o olhar estigmatizante da sociedade. Reforça o desejo do banimento da juventude pobre e a consumação do *apartheid* social.

Em nosso estudo, denominamos **grupos de passagem ao desvio** os grupos que vivenciam esse **processo** de internalização da cultura da violência – ou seja, da cultura do reconhecimento e pertencimento através do ódio, da destruição e autodestruição como forma de lidar com sua condição de marginalidade e exclusão. São considerados grupos “de passagem” por representarem **o processo** que vivenciam entre um desejo,

ainda presente, de participarem dos grupos de proteção e ao mesmo tempo em que são impulsionados ao risco. Os adolescentes formam estes grupos (também referidos neste estudo como *ganges*) por acreditarem conseguir aliviar o mal-estar e o sentimento de não pertença gerados pelas situações adversas as quais estão expostos. Entendemos que o adolescente expressa através de atos violentos aquilo não pode ou não consegue mais expressar com palavras.

Compreendemos que a formação de grupos de passagem ao desvio (**afiliações perversas**) traduz a fragilidade do adolescente no aprendizado da Lei tanto no seio do grupo primário, como nos grupos secundários, que também não lhe possibilitam viver a metáfora do pai como uma referência. Evidenciou-se neste estudo que a participação desses adolescentes em grupos de pertencimento secundários reforça as falhas existentes nos grupos primários (Carreteiro, 2001).

8.3.4 O tráfico como possibilidade de acesso à autoridade, ao pertencimento e ao consumo numa sociedade neoliberal

As grandes linhas de ação social, política e econômica não conseguiram pensar e desenvolver nos sujeitos a capacidade de autonomia, o que suporia uma perspectiva de igualdade entre a fratria. Pelo contrário, existe uma submissão constante (Carreteiro, 2001, p. 105). Compreendemos que as diferentes formas de organização e atuação – sejam das instituições familiares, educativas, sociais, de segurança pública, ou mesmo do tráfico – e as diferentes funções que passam a incorporar como suas têm podado a força de criação e de desejo pessoal destes adolescentes, privando-os de gozar dessa fase do seu desenvolvimento. Muitos não tiveram a possibilidade de vivenciar a passagem da posição primitiva do poder ao reconhecimento da Lei e do limite.

Acessar a Lei, o interdito, é acessar a frustração, confrontar-se com o mundo dos adultos e renunciar os desejos arcaicos. É acessar o reconhecimento da alteridade (pela participação nos grupos primários e secundários) e querer ser reconhecido na sua própria alteridade. Quando o adolescente não vivencia esse processo, sua participação nas instituições sociais e as formas de reconhecimento de alteridade geradas por ela ficam comprometidas, enfraquecidas (Carreteiro, 2001, 2002). O adolescente tem dificuldade para reconhecer-se a si e ao outro como sujeitos sociais (Barus-Michel, 2004), o que constitui a base primordial de todo o processo socializador.

A polícia – representante do sistema de segurança pública – juntamente com a escola e a família, deveria oferecer a segurança e a proteção ao adolescente. No entanto, se apresenta como meio de repressão no contexto de luta pela hegemonia da classe burguesa na medida em que se revela priorizando vigilância e punição prévia em comunidades em situação de vulnerabilidade social. As representações e práticas políticas de associação de crianças e adolescentes pobres com a violência mostram os primeiros sinais que apontamos como “visibilidade perversa” sobre estes adolescentes.

Os sujeitos da pesquisa denunciam a imagem construída do adolescente em situação de vulnerabilidade social como o “pobre”, “criminoso” e “perigoso”. São discriminados, humilhados e vítimas de maus tratos pela polícia, mesmo sem terem praticado delitos. O olhar punitivo recai, portanto, não sobre suas ações, mas sobre quem ele é ou poderá vir a ser. É um olhar que aniquila qualquer sentimento positivo ainda sobrevivente no coração do adolescente, que passa, em contrapartida, a ser dominado pelo ódio e pela idéia de fazer justiça com as próprias mãos.

Os constantes ataques à sua posição de cidadão geram no adolescente sofrimentos associados à sua baixa auto-estima e aos reiterados fracassos nas suas tentativas de reinserção social. A violência a que está exposto e suas formas arbitrárias tornaram-se tão corriqueiras que chegaram ao ponto de serem banalizadas, sendo negligenciadas em sua real importância.

Tanto nos depoimentos individuais como no debate coletivo, os adolescentes sujeitos da pesquisa expressaram sua compreensão e consciência de que o medo da violência e o medo da impotência diante da violência favorecem a criação de estruturas de dominação sustentadas pelo ódio, esperança e superstição, sentimentos que muitas vezes vêm acompanhados pela idéia de vingança. *“Nesta situação de desmesura do poder, os interesses coletivos não são respeitados, o corpo social perde a capacidade de ser afetado pelos interesses coletivos e a sociedade fica incapaz de conter a violência, pois ela se torna o único laço que a mantém.”* (Sawaia, 2004, p. 38).

Neste sentido, compreendemos o quanto estes adolescentes (que são rotulados como violentos) apenas reagem a uma violência prévia a que são expostos ou a um ciclo de violência em suas vidas do qual fazem parte desde muito cedo, o que reitera para nós a idéia de que a violência é um fenômeno co-construído no contexto das relações sociais (Sudbrack & Conceição, 2005).

Nossa terceira hipótese está sustentada na Zona de Sentido intitulada **grupos de sobrevivência**, desenvolvida no **capítulo 7**. O adolescente percebe que as funções de

proteção e autoridade não advindas das instituições responsáveis – família, escola, Segurança Pública – recaem em si mesmo e utiliza o sentimento que lhe é mais consistente neste momento para se proteger: o ódio. Em outras palavras, o adolescente se envergonha da falta de reconhecimento vivida e se revolta, inundado por um sentimento de ódio que o domina e aflora outro ainda mais intenso: o desejo de destruição. O adolescente internaliza, então, a cultura da violência (Carreteiro, 2007), assume a identidade de delinqüente – desviante (Selosse, 1997), e vislumbra nos **grupos do tráfico** a única possibilidade de se sentir acolhido e **sobreviver** ao sofrimento causado por sucessivos abandonos, rejeições e descaso social associado à condição sócio-econômica em que vive.

Por viver um processo de desafiliação sócio-afetiva nos diferentes segmentos que compõem sua rede, os adolescentes buscam uma solução compensatória que se manifesta no desejo por figuras autoritárias, ou seja, por aqueles que se apossam violentamente do “lugar do pai”. Inserem-se no tráfico de drogas (grupos de sobrevivência), pois necessitam de uma autoridade que decida por eles, a quem se submetam sem questionamentos, quase sempre incondicionalmente (Barus-Michel, 2004). Nessas condições, o acesso ao tráfico significa para o adolescente uma ancoragem que nenhuma outra instituição conseguiu lhe oferecer. Por isso, busca nesses grupos a possibilidade não só de uma nova “afiliação” (no sentido da vinculação, inserção social) como também de uma nova “filiação”, no sentido de ser e sentir-se filho. Trata-se de uma “*filiação substitutiva*”, como propõem Penso, Sudbrack, Ferreira e Jacobina (2004, p. 111), representada aqui pela relação simbólica que estabelece com o chefe do tráfico. O encontro com os grupos de sobrevivência, portanto, significa o encontro com o pertencimento e com a referência de autoridade, mesmo que de forma perversa.

No entanto, identificamos nesta pesquisa que a trajetória do adolescente que entra para o tráfico de drogas é marcada por profundas privações e escolhas difíceis, muitas vezes fatais. A lógica cultural construída pelos grupos do tráfico é realimentada pela necessidade dos adolescentes de se afirmarem diante das mulheres, da família e da sociedade; de integrarem o mundo do consumo, com dinheiro no bolso para gastarem rapidamente o que também conquistaram rapidamente; de adquirirem poder entre os seus (Zaluar, 1996). Porém, esta lógica cultural é igualmente marcada pelas leis do silêncio, do sangue, do mais forte, que surgem como estratégias de coerção e manutenção da condição ilusória do adolescente de um pertencimento protetor. Assim,

entre a orgia do consumo e exibição diante dos outros e a submissão a quem tem força, prestígio e poder, o tráfico torna-se uma “armadilha”: uma situação da qual não é possível sair (Zaluar, 1996).

8.4 O pedido de ajuda do adolescente: nem tudo está perdido

A fragilização dos vínculos nos diferentes contextos pelos quais o adolescente transita, como a família e a escola, entre o que definimos como “grupos potenciais” (grupos de estudo, de música, de dança, da igreja) e “grupos de passagem ao desvio”, sinaliza suas dificuldades relacionais na construção de sua rede social. No entanto, compreendemos que o adolescente possui uma força que o impulsiona à vida, sinalizada quando luta de todas as formas para lidar com seus problemas. Nesta perspectiva, entendemos que o desvio surge como pedido de ajuda diante da autoridade líquida ou mesmo inexistente. As formas encontradas pelo adolescente na busca pela autoridade perdida passam a ser permeadas por sentimentos de raiva, de angústia e mal estar. Ao se referir ao abandono da família e da escola, ele revela sentimentos contraditórios, que são compreendidos como desde a vontade de romper com elas até o desejo de ser por elas reconhecido.

Como trabalhamos no contexto da escola durante toda a pesquisa, pudemos observar *in loco* as demandas dos adolescentes dirigidas a esta instituição de referência no seu processo socializador. A busca pela proteção e regulação social na escola é evidente entre os adolescentes que começam a se envolver com drogas e atos infracionais. É comum encontrarmos adolescentes em situação de risco (em grupos de pichação, gangues, usuários de drogas ou aliciados pelo tráfico) **ainda vinculados à escola**. Seus depoimentos revelaram que não assumem uma participação definitiva nestas relações. Preservam um pensamento crítico e uma consciência de que este não é o melhor caminho e permanecem na escola em busca da proteção. Vivem um conflito constante entre a proteção e o risco: “*em qual dos dois contextos é melhor eu ficar?*” Ainda conseguem diferenciar os contextos de risco e de proteção, diferenciação esta que para aqueles que não possuem mais vínculos com a escola já foi perdida. Por isso, reprovam várias vezes, mas não evadem.

Os alunos participantes da pesquisa dizem usar drogas e álcool na sala de aula diante do professor – ou seja, infringem as regras da escola, e este “*finge que não vê*”. Em outras ocasiões, chegam mesmo a oferecê-las ao professor. Também provocam os

professores quando os vêem usando ‘drogas’: “*cigarro também é droga, professor*”. Por que os alunos estão oferecendo drogas aos professores? O que os alunos estão querendo nos dizer com estas atitudes? Será que buscam desafiar o professor, disputando poder ou **seria uma forma de se aproximarem dele? De pedir ajuda?** De exigirem que exerça sua autoridade já quase inexistente em suas vidas? Alguns alunos relataram passar o dia inteiro fora de sala de aula, mas circulando dentro da escola. Observamos, através dos relatos, que os adolescentes se sentiam acolhidos quando os educadores notavam sua ausência em sala de aula e dispensavam atenção a eles.

Por isso, entendemos que os adolescentes envolvidos com drogas e sendo aliciados ao tráfico, quando ainda inseridos na escola, antes de evadir, **pedem ajuda a ela** através de ações extremas, forçando seu olhar para eles. O porte e uso de drogas na escola é compreendido como pedido de ajuda, mobilizando a instituição para a tomada de atitudes, para o exercício da autoridade.

A pesquisa aponta um outro aspecto interessante a ser considerado com relação às dificuldades dos adolescentes de se desvincularem da escola quando chegam ao término do período escolar. Alguns autores vêm pontuando o quanto a adolescência tem se alongado no decorrer do tempo, criando o que denominam de “adulescência” (Outeiral, 2003), que significa o ideal de ser adolescente para sempre tendo em vista a falta de padrões adultos com os quais se identificar. Neste sentido, acreditamos que o **fracasso escolar também representa um pedido de ajuda** do adolescente, no sentido de ter outra chance e de ser olhado de forma diferente.

Quando pensamos na inserção do adolescente em contexto de vulnerabilidade social na escola e no prolongamento da vida escolar, estamos diante de uma questão pertinente e inquietante: o fato da escola ainda ser uma forma de se sentirem pertencidos (uma **rede de proteção**). A escola, apesar de fragilizada, permanece para os adolescentes como uma rede de segurança, uma possibilidade de ainda se sentirem protegidos e incluídos no sistema social de alguma forma. Eles contam com a escola. Talvez pelo fato de depositarem tantas expectativas nesta instituição, ficam decepcionados e frustrados, por vezes, desesperados de se imaginarem sem o seu apoio.

Assim, quando o adolescente rompe com a escola é como se estivesse se desligado do único segmento que ainda o mantém incluído no sistema, onde ainda se reconhece cidadão. Tal situação se configura como uma constante entre os alunos do final do ensino médio (3ª série) da escola onde realizamos a pesquisa; eles externam a questão do vazio e da preocupação que sentem ao pensar no futuro, sem perspectivas

profissionais, com medo de deixarem a escola, que ainda lhes oferece alguma proteção, atenção, reconhecimento, pertencimento. *“O que acontecerá depois daqui? O que farei? Quem olhará por mim? Quem me dará orientação? Quem me guiará na vida?”*

Os adolescentes parecem ter medo de terminar o ensino médio e ter que deixar a escola, pois ao contrário de representar um momento de transição para uma nova etapa no processo educativo, é como se significasse uma ruptura de pertencimento, de vínculo societal (como propõe Castel, 1995/1998), passando por um processo de desafiliação, representando a ausência de inscrição na instituição educacional: estrutura que tem um sentido, um significado, uma importância na sua socialização e construção identitária.

Um dos fatores importantes para a manutenção dos adolescentes na escola refere-se também ao fato de observarem outros adolescentes evadindo e envolvendo-se em situações de risco, estando hoje presos ou mortos. A fragilização dos vínculos com a escola pode produzir rupturas e conduzir os adolescentes ao isolamento, à solidão ou a condutas de risco. Quando isto acontece, notamos o quanto os educadores percebem falhas no cumprimento das funções de proteção e controle social em suas vidas. Eles questionam: De quem é a responsabilidade quando do envolvimento do adolescente com as drogas? Da família, da sociedade, da escola? A escola tende a colocar a culpa na família. Por sua vez, os adolescentes relatam que os pais delegam assuntos como sexo, gravidez e drogas para serem discutidos na escola. Os educadores denunciam os pais por contribuírem para a inserção dos adolescentes no mundo das drogas e conseqüentemente para a evasão escolar. Eles relatam que os pais usam drogas com seus filhos, vão a bares com seus filhos e os incentivam a beber. Os educadores compreendem que estas questões, somadas aos conflitos familiares, são os grandes responsáveis pela evasão escolar.

Em contrapartida, a desqualificação dos professores e da instituição é feita muitas vezes pelos pais (Póvoa & Sudbrack, 2006) na presença de seus próprios filhos de uma forma que resulta improdutiva. É necessário evitar dissociações onde tanto os pais criticam a escola, projetando nela seu fracasso no processo de ensino-aprendizagem e conduta dos filhos, como a escola critica os pais, projetando neles suas dificuldades, falta de imposição de limites e participação na vida dos alunos, etc. Esta situação evidencia a desintegração família-escola e a distorção e o ruído nesta comunicação (Outeiral, 2003).

Enquanto a escola e a família ficam no jogo de culpa pelo fracasso dos adolescentes, ao invés de unirem-se para pensarem num modo de responsabilizarem-se

por estas questões, os adolescentes, perdidos, carentes de contextos protetores, buscam isso nos grupos de pares.

Por isso, entendemos que os adolescentes transferem para outros grupos as funções de proteção, segurança, amor e autoridade que almejam nas relações familiares e escolares. Este aspecto ficou claro quando colocam no mapa referente ao segmento família e chamam propriamente de **família** todos aqueles que exercem esta função em suas vidas: namoradas, amigos, parceiros nas gangues, entre outros. O grupo de pares aparece como representação de uma fonte de socialização menos repressiva (ou menos permissiva) do que a família e a escola, assumindo importante papel como fonte de referência social. No grupo de pares, os adolescentes passam a ter a oportunidade de legitimar seus próprios sentimentos e visões de mundo, norteados pela intensa identificação, compreensão, aceitação pelo grupo (Oliveira, Camilo & Assunção, 2003).

Igualmente compreendemos que a inclusão em contextos de risco, como o de drogas, ocorre devido à exclusão dos contextos de proteção, como a família e a escola. Os adolescentes encontram dificuldades no enfrentamento e resolução de conflitos nos seus primeiros grupos de socialização, tornando-se vulneráveis, presas fáceis do tráfico. A vulnerabilidade originada pelo enfraquecimento dos vínculos de autoridade funciona como contexto de risco para aliciamento ao uso de drogas e inserção nestes “grupos de sobrevivência”. A busca pelo tráfico passa a assumir função simbólica na busca pela autoridade perdida, na busca pela Lei.

Entendemos que o adolescente, nas suas diversas tentativas de inserção tanto no grupo de pares (grupos potenciais ou grupos de passagem ao desvio) quanto no grupo do tráfico deixa, nas entrelinhas de suas relações, um pedido implícito de ajuda. A liquidez da autoridade e da proteção nas relações com a família e a escola os impulsiona à busca da solidez dessa função em outros contextos.

8.5 Qual o nosso papel social?

É possível fazer algo em um momento histórico em que o medo da violência nos impede de viver e ter bons encontros e nos leva a nos entregar a poderes estranhos e, ao mesmo tempo, a nos fechar dentro de nossa concha individualista? (Sawaia, 2004, p. 37).

Nossos sentimentos são ingredientes importantes na construção de modo como vemos o mundo. Uma pessoa que cresce num mundo onde as relações são permeadas pela violência, pelo medo ou pela culpa vê o outro e o mundo de forma muito diferente daquela que vive relações baseadas no respeito ao outro, na autoconfiança, na responsabilidade, na coragem e no amor.

Entretanto, os novos valores que definem a sociedade de consumo têm sido responsáveis pelo abandono da noção de respeito ao outro (**generosidade e solidariedade**) em detrimento do individualismo exacerbado e da violência. A reciprocidade deu lugar ao capitalismo voraz. O sujeito não é reconhecido como igual e, portanto, a alteridade fica em jogo. Consumismo e competitividade reduzem nossa visão de mundo, levando-nos ao esquecimento da oposição fundamental que existe entre a figura do consumidor e a figura do **cidadão** (Santos, 2000). O homem se torna um “objeto” que pode ser tanto valorizado e preservado, quanto descartado e extinto. Desta forma, acumulam-se dificuldades para um convívio social saudável e para o exercício da cidadania.

Banaliza-se a violência, tolerando-se facilmente a morte de um adolescente pobre. As fragmentações sociais, a ampliação do desemprego, o abandono da educação, o desprezo da saúde como bem social, o “salve-se-quem-puder” e as novas formas perversas de afiliação contribuem para a manutenção da fragmentação, assegurando a sobrevivência imediata, jogando-se umas contra as outras numa batalha sem fim (Santos, 2000).

Vemos uma inequação entre **direitos e violência**. Os adolescentes pobres ou autores de atos infracionais estão no cerne dos debates atuais sobre a questão da violência, da marginalidade, da cultura, da justiça e dos direitos humanos. Como afirma Sales (2007), sua “performance transgressora”, isolada ou coletiva, gera medo, insegurança, descaso social e, ao mesmo tempo é alvo de reações, ações sociais e políticas no Brasil. A violência, apesar de estigmatizar esses adolescentes, é ainda um dos poucos recursos capazes de mobilizar a atenção da mídia e acionar a implantação de políticas públicas. A violência torna-se a condição de aparecimento, de visibilidade para muitos adolescentes, mesmo que seja uma visibilidade perversa, como propõe Sales (2007). No entanto, sentimos indignação por percebermos que nossa sociedade descarta de forma criminosa milhares de adolescentes que deveriam se encontrar num momento de descoberta da vida e não de encontro com a morte (Fraga, 2000).

Numa sociedade cuja ideologia dominante é o individualismo, evidencia-se a crença de que existe um ser individual e outro social, de que o sujeito é possuidor de aptidões e talentos próprios, ou seja, de que as aptidões “nascem com ele”, “já vem com ele”. Neste sentido, os adolescentes internalizam que o sucesso ou fracasso de suas ações, como a conquista de um emprego, o cuidado de um filho, o êxito nos estudos dependem única e exclusivamente de seus méritos pessoais. Observamos que os adolescentes, quando são chamados a pensar nas suas possibilidades de futuro tendem a abandonar ou negar a influência do social no alcance de seus sonhos. Parecem não conseguir ressignificar os próprios sonhos e desejos como algo que se constitui na relação com o mundo social. Além deles, os segmentos que compõem sua rede social (família, escola, igreja, polícia) são também reprodutores em potencial de idéias como estas, indicando saídas individuais, que dependem unicamente dos adolescentes (Ozella & Aguiar, 2003).

O fato é que o adolescente em situação de vulnerabilidade social está cada vez mais ameaçado, mais excluído e as saídas tornam-se cada vez mais escassas. Quando o almejado não é conquistado e percebe finalmente que algo externo a ele contribuiu para o seu fracasso, sentimentos de desapontamento e de revolta tanto em relação a si mesmo, quanto em relação ao outro, são muito fortes. Sente-se explorado, discriminado, desvalorizado, não reconhecido e, principalmente, impotente e sozinho diante da situação, já que tanto a culpa por seus problemas quanto as suas soluções recaem nele.

Por isso, ao refletirmos sobre autoridade e suas formas de implicação nas relações, não devemos buscar culpados. É preciso desconstruirmos a idéia de que o problema ou a culpa é da escola, da família, da polícia ou do adolescente e partir para uma compreensão ampla e complexa na qual a participação de cada segmento é reconhecida, ou seja, sabe-se o potencial de ação de cada um no enfrentamento das dificuldades. Assim, também as ações implementadas em relação às crianças e adolescentes devem abranger não apenas as vítimas diretas, mas seu sistema sócio-familiar mais amplo.

As intervenções só produzem resultados quando saímos do nível concreto, pois este nos paralisa. Por isso, é preciso trabalharmos no sentido de fazer com que os adolescentes, suas famílias e as instituições que atuam em conjunto se percebam como grandes recursos, sendo eles mesmos seus próprios instrumentos de trabalho. É importante que eles reconheçam suas próprias competências, o valor que os tornam capazes de se vincular com o outro, já que o conflito ocorre justamente quando não

conseguimos nos reconhecer no outro. Devemos criar redes de solidariedade entre as pessoas, acreditando no potencial que possuem para compartilhar problemas e soluções em comum.

A prática de redes sociais é proposta, então, no sentido de que se construam vínculos positivos e de confiança para contrapor ao processo de exclusão ao qual ficam aprisionados aqueles que se envolvem em situações de risco, como o tráfico de drogas. Criar estratégias que possibilitem o engajamento e pertencimento a grupos positivos de referência é fundamental na atribuição de uma nova identidade ao adolescente, diferente da encontrada nos segmentos sociais que geralmente lhe conferem a pertinência (Sudbrack, 1999).

A prática de redes sociais é uma via apropriada na proteção dos adolescentes quanto ao envolvimento com as drogas e o tráfico, na medida em que exige mudanças não somente no indivíduo, mas em todos aqueles implicados na sua história. Nossa posição é de que as relações dos adolescentes precisam ser articuladas não só com a família e a escola, mas também com a saúde, a justiça, o sistema de Segurança Pública e as demais instituições envolvidas. Isto porque acreditamos que redes firmes e seguras dificultam a possibilidade de o adolescente ir da transgressão ao desvio. Além disso, o profissional, quando sozinho e centralizado no indivíduo, fica paralisado, impossibilitado de avançar na construção de novas possibilidades de intervenção. Fazendo jus às palavras de Dabas (1993, 1995), pensar em termos de rede e potencializar as redes de solidariedade ajuda-nos a reconstruir nossa própria trama social danificada e a criar dispositivos que nos permitam elaborar nossos medos e ajudar as pessoas a fazerem o mesmo.

Precisamos orientar estratégias de ação que superem a escravidão e a paralisia nas famílias, nas políticas públicas, nas organizações, buscando acreditar no potencial do ser humano, na possibilidade do sujeito agir para manter sua identidade, sua humanidade, sua singularidade. *“Temos a obrigação de ser otimistas e buscar caminhos para atingir a felicidade pública... Ser otimista é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social.”* (Sawaia, 1999, p.11/12).

Apesar de descortinarmos um panorama sombrio pautado no ódio e na violência, compartilhamos da esperança de Carreteiro (2007), de que há sempre um desejo de mudança que não passa pela supressão da vida. Retomar o amor e sua vinculação com o ódio deve ser a proposta de qualquer política pública, levando em conta a produção

social de seus usuários não como carentes materialmente, mas como sujeitos que clamam por reconhecimento, com suas pulsões de amor e ódio.

Voltando nosso olhar à escola e às suas funções, indagamos sobre como poderia ser sua atuação. Como pontuam Bock, Furtado e Teixeira (2002, p.268), “*deve haver uma possibilidade de o aluno ser feliz na escola.*” Para isso, acreditamos que a escola precisa conhecer mais o adolescente com quem trabalha, precisa conhecer mais seus alunos. É função da escola ajudar o adolescente a desenvolver o espírito crítico. É função da escola não apenas transmitir informações ao adolescente, mas também formá-lo cidadão. Como poderia a escola, então, estabelecer limites de outra forma? A interdição e a Lei precisam ser internalizadas através de modelos de identificação positiva que forneça ao adolescente as noções de realidade e limite. Para uma nova relação, seria preciso auxiliar os educadores a examinarem suas atitudes, o impacto delas sobre os alunos e a conseqüente repercussão deste trabalho dentro da instituição. Seria preciso fazer uma integração entre o plano intelectual (mudanças estruturais) e o plano afetivo (mudança de atitude, revisão do seu papel na instituição). Propomos construir limites para os alunos através do resgate da autoridade e da negociação, o que pressupõe o estímulo à autonomia, à descristalização de papéis e ao comprometimento entre os diferentes atores implicados no processo (educadores e alunos), pois quanto maior a autonomia, maior o senso de responsabilidade por suas ações.

É bem verdade que propor uma nova forma de lidar com o aluno requer lidar com o novo, com o inusitado, o que provoca na instituição ansiedade, desconforto, sensação de desqualificação, de incapacidade de realização. Esta é também uma questão a ser trabalhada: lidar com a resistência à mudança, com o medo do novo, do não saber fazer diferente, tão arraigado nos educadores.

Neste sentido, fica evidente a necessidade de se considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, etc. Por isso, as experiências extraclases e sua própria faixa etária são dimensões que não podem ser negligenciadas (Zago, 2000).

Além disso, compreendemos que, abrir espaço entre os adolescentes para o debate coletivo ou expressão individual – como realizado durante nosso trabalho de campo através das entrevistas individuais e do grupo focal – é uma oportunidade de aproximação ao plano afetivo, rumo à relação transparente com os adolescentes. Estes espaços são capazes de despontar reflexões bastante ricas dos adolescentes no sentido

da compreensão das dificuldades de funcionamento da sua rede, assim como na busca de possibilidades de mudança. Quando são oferecidos aos adolescentes espaços de diálogo (como propusemos com o grupo focal), ou seja, a possibilidade de construção coletiva, de reflexão grupal, eles amadurecem suas idéias para enfrentá-las, como nos mostrou “Júnior”.

Não podemos esquecer também que hoje paira sobre nós o espectro do desemprego, do trabalho informal e temporário. Um dos grandes discursos promovidos pela sociedade e pelo poder público é o de que uma das principais razões do desemprego é a falta de **acesso à educação**. No entanto, Frigotto (1989, citado por Neto, Moreira & Sucena, 2001), indaga: “*Qual o interesse da classe burguesa em que a classe trabalhadora tenha um ensino e educação nivelados pela qualidade?*” (p.104). A **educação de qualidade** deveria ser compreendida como direito fundamental do cidadão e, portanto, um dever do poder público. Apesar de constituir-se a principal fonte de ascensão profissional, a educação não deveria estar restrita a esta única função. Deveria ser fomentadora da consciência crítica, através da qual as pessoas podem entender e analisar os problemas sociais que vivem e reivindicar seus anseios sem serem manipulados ou precisarem de intérpretes (Neto, Moreira & Sucena, 2001).

Hoje, a relação dos adolescentes com a escola está associada à obtenção de um diploma, certificado que possa ampliar suas chances no mercado de trabalho. A preocupação é muito mais com o certificado em si do que com **o saber escolar**. Somente quando este “saber escolar” é assimilado e compreendido pelo adolescente como algo que revela benefícios, capaz de aumentar sua auto-confiança, de proporcionar uma vida não tão dura quanto a de seus pais e garantir seu reconhecimento social, é que a escola deixa de ser vista como condição essencial para obtenção do diploma, e passa a ser vista como lugar que inclui diferentes desejos e subjetividades (Zago, 2000).

Assim, reconhecemos ao longo do estudo os diversos processos psicossociais que vulnerabilizam o adolescente à violência (autoridade líquida, lógica consumista) e os que o fortalecem diante dela (protagonismo juvenil, limites e regras). Por isso, o estímulo ao protagonismo juvenil deve ser colocado a serviço de ações – políticas públicas de inserção e manutenção dos grupos potenciais – contribuindo para o desenvolvimento e a inclusão dos adolescentes que vivem em contexto de vulnerabilidade social, de modo a diminuir as desigualdades e a distância que separam os privilegiados daqueles excluídos pelo sistema.

Um dos nossos objetivos refere-se a obtermos respostas às novas demandas e necessidades dos adolescentes que emergem numa sociedade complexa, pois a sociedade cria sempre novas necessidades para eles, mas não lhes propicia condições para que as satisfaçam. São, na verdade, necessidades induzidas por um sistema social ávido por criar, a qualquer custo, necessidades orientadas à própria sobrevivência (Caliman, 2008). A palavra-chave do adolescente é a negociação. Educar é um processo laborioso e demorado, mas é possível através de metodologias adequadas à realidade dos adolescentes. É preciso educarmos para a paz, para a construção de valores positivos.

Favorecer o diálogo entre a família e a escola é também outra possibilidade de fortalecimento dos grupos líquidos. Quando os professores e famílias discutem, as trajetórias se entrecruzam, surgem pontos em comum nas suas experiências de vida que geram identificação das ligações afetivas entre eles.

Diante de todas as questões levantadas neste estudo, compreendemos que não estamos tratando de um trabalho pontual. Entretanto, apesar de já estarmos levantando e debatendo todas estas questões através das pesquisas que vêm sendo realizadas neste sentido, a sociedade ainda age de forma bastante contraditória: os adolescentes continuam sendo alvo de uma violência social expressa na falta de condições materiais, de projetos de vida, no desemprego, nas dificuldades de acesso à cultura, ao lazer de qualidade, à educação, à saúde. Essas novas gerações que não possuem autonomia e capacidade de auto-sustentação encontram-se, assim, em estado de risco social muito embora esteja previsto no ECA sua proteção integral por serem sujeitos em desenvolvimento que requerem prioridade absoluta por parte da família, do Estado e da sociedade (Sales, 2007).

Sabemos que não se combate a violência apenas com idéias sensatas. É preciso assumirmos **nosso papel social** diante das adversidades sofridas pelos adolescentes hoje. *“No novo milênio, o pensamento crítico é notavelmente forte e, ao mesmo tempo, incrivelmente fraco”* (Wacquant, 2008, p.15), no sentido de que a força deriva da intensa expansão da nossa capacidade coletiva de estudar a sociedade e entender a história da nossa população. Não obstante, é fraco na medida em que permanece **limitado à academia.**

Temos pensado e implantado medidas de ação social (a prática de redes sociais é um bom exemplo disso) e temos trabalhado no sentido da desconstrução e construção de conceitos que possibilitem novas articulações entre as instituições – escola, família,

saúde, justiça – que participam do nosso cotidiano. Todavia, ainda não conseguimos desconstruir **os preconceitos** que dividem nossa sociedade e atribuem a grande parte das pessoas uma **visibilidade perversa**. Por mais conhecimentos, pesquisas, políticas públicas e possibilidades de ação social que tenhamos, enquanto não mudarmos o nosso olhar, apropriando-nos de uma visibilidade que não seja “perversa”, não conseguiremos efetivar nossos trabalhos.

Como aponta Carreteiro (2007), não é apenas a participação dessa população em projetos sociais que fará mudar esta realidade. As mudanças efetivas só serão alcançadas caso os sujeitos a que nos referimos aqui sejam incluídos em **processos de reconhecimento que os legitimem na sua humanidade**. Acreditamos, portanto, que o tema da **visibilidade social** pode gerar desdobramentos desta pesquisa, possibilitando outras reflexões e trabalhos futuros.

Neste sentido, *“a esperança é uma espécie de parteira do futuro desejado.”* (Athayde, Bill & Soares, 2005, p. 119). Consideramos que a importância prática da **esperança** deve ser um imperativo ético. A esperança não deve existir em função de uma ingenuidade alienada, de um sonho impossível, mas de algo que pode se concretizar. **A esperança é um compromisso ético que deve ser para nós um escudo contra a omissão.**

Nascidos em um país que prega a “ordem e o progresso”, moldados pelo positivismo do século XIX, acreditamos que a dúvida e o caos são graves problemas. Assim, não percebemos que é também na falta, na ausência, na dúvida, no caos que surgem o pensamento e a razão e não só na ordem, na estabilidade (Outeiral, 2003). Podemos nos contrapor às idéias positivistas da época e retomarmos as palavras de Eugène Enriquez (2008), numa discussão durante o I Seminário Internacional sobre adolescentes, clínica e cultura em Brasília/UnB, o qual muito sabiamente soube articular estes conceitos já desacreditados entre nós. Segundo Enriquez, para a construção efetiva do conhecimento e das ações é preciso que tenhamos como base **a ordem**, como meta **o progresso** e como princípio **o amor**.

9 REFERÊNCIAS

- Abramo, H. W. (2008). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. Em H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp.37-72). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. (Orgs.) (2008). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Abramovay, M. (Org.) (2002). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO/ UCB.
- Abramovay, M., Castro, G. M., Pinheiro, L. C., Lima, F. S. & Martinelli, C.C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO/ BID.
- Aguiar, M. (1998). *Teatro espontâneo e psicodrama*. São Paulo: Ágora.
- Aguiar, M. (2008). O teatro espontâneo como intervenção socioeducativa. Em M. M. Marra & H. J. Fleury (Orgs.), *Grupos: intervenção socioeducativa e método sociopsicodramático* (pp.141-156). São Paulo: Ágora.
- Alberti, S. (2004). *O adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Amador, F. S. (2002). *Violência policial: verso e reverso do sofrimento*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Araújo, J. N. G. (2001). Função paterna e constituição dos grupos sociais Em J.N.G. de Araújo, S. G. Souki & C.A.P de Faria (Orgs.), *Figura paterna e ordem social* (pp.17-28). Belo Horizonte: Autêntica.
- Araújo, L. M. S. (2004). Música, sociabilidades e identidades juvenis: o manguebit no Recife (PE). Em J. M. Pais & L. M. S. Blass (Orgs.), *Tribos urbanas: produção artística e identidades* (pp. 103-126). São Paulo: Annablume.
- Araújo, S. M. B. (2006). *Pai, aproxima de mim esse cálice: significações de juízes e promotores sobre a função paterna no contexto da justiça*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Arendt, H. (2007). *Entre o passado e o futuro* (M. W. Barbosa, Trad.) São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1954)
- Arendt, H. (2008). *A condição humana*. (R. Raposo, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1958)

- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família*. (D. Filsman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1973)
- Arpini, D. M. (2003). *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares*. São Paulo: EDUSC.
- Assis, S. G. (1999). *Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não-infratores*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Athayde, C., Bill, MV & Soares, L. E. (2005). *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Ausloos, G. (1979). *La compétence des familles: temps, chaos, processus*. Toulouse: Erès.
- Barbier, R. (2004). *A pesquisa-ação*. (L. Didio, Trad.) Brasília: Líber Livro.
- Barus-Michel, J. (2001). A democracia ou a sociedade sem pai. Em J. N. G. de Araújo, S. G. Souki & C. A. P de Faria (Orgs.), *Figura paterna e ordem social* (pp.29-40). Belo Horizonte: Autêntica.
- Barus-Michel, J. (2004). *O sujeito social*. (E. Galery & V. M. Machado, Trans.) Belo Horizonte: PUC Minas.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. (M. Gama & C. M. Gama, trads.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1997)
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as conseqüências humanas*. (M. Penchel, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1998)
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. (P. Dentzien, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 2001)
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 2003)
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria* (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 2007)
- Baumgarten, S. (2001). *O significado da drogadição no contexto da adolescência, da família e da instituição – um estudo sobre usuários e abusadores de merla do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Baumgarten, S. (2006). *Significados da drogadição na adolescência*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- Birman, J. (2007). *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. (2002). A escola. Em A. M. B. Bock, O. Furtado & M. L. T. Teixeira (Orgs.), *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia* (pp.263-276). São Paulo: Saraiva.
- Bolle de Bal, M. (2001). Da revolta contra os pais à revolta dos pais. Em J. N. G. de Araújo, S. G. Souki & C. A. P de Faria (Orgs.), *Figura paterna e ordem social* (pp.41-57). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bordet, J. (1999). *Les "jeunes de la cité"*. Paris: Presses Universitaires de France-PUF.
- Borlot, A. M. M. & Trindade, Z. A. (2004). As tecnologias da reprodução assistida e as representações sociais de filho biológico. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 63-70.
- Branco, P. P. M. (2008). Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. Em H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp.129-148). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Brandão, S. N. (2001). *Visita domiciliar: ampliando intervenções clínicas em comunidade de baixa-renda*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Brenner, A. K, Dayrell, J. & Carrano, P. (2008). Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. Em H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp.175-214). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Bucher, J. F. (1992). Lei, transgressões, famílias e instituições: elementos para uma reflexão sistêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (suplemento), 475-483.
- Bulaccio, B. (1992). Família e a clínica da drogadição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (suplemento), 459-467.
- Caliman, G. (2008). *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Unesco/UNESCO.
- Carletti, P. C. (2007). A lei paterna como tratamento possível do adolescente em conflito com a lei. Em Bastos, R., Ângelo, D. & Colnago, V. *Adolescência, violência e a lei*. (pp. 243-256). Rio de Janeiro: Cia. De Freud; Vitória: Escola Lacaniana de Psicanálise.

- Campos, R. H. F. (2002). Introdução: A psicologia social comunitária. Em R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp.9-16). Petrópolis: Vozes.
- Carretero, T. C. O. (1993). *Exclusion sociale et construction de l'identité*. Paris: L'Harmattan.
- Carretero, T. C. O. (1999). A doença como projeto: uma contribuição à análise de formas de afiliações e desafiliações sociais. Em B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp.87-95). Rio de Janeiro: Vozes.
- Carretero, T. C. O. (2001). Tráfico de drogas e cotidiano urbano no Rio de Janeiro: da lógica do controle social paternalista autocrático à subjugação despótica. Em J. N. G. de Araújo, S. G. Souki & C. A. P de Faria (Orgs.), *Figura paterna e ordem social* (pp.99-110). Belo Horizonte: Autêntica.
- Carretero, T. C. O. (2002). Tráfico de drogas, sociedade e juventude. Em C. A. Plastino (Org.), *Transgressões* (pp.191-198). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Carretero, T. C. O. (2003). Sofrimentos sociais em debate. *Psicologia USP* 14 (3), 57-72.
- Carretero, T. C. O. (2007). *Sociedade sufocada pela insegurança social*. Trabalho apresentado no XI Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica, Belo Horizonte, MG.
- Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. Em B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (pp.07-29). (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1989)
- Castel, R (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. (I. D. Poleti, Trad.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1995)
- Cecchetto, F. R. (2006). Galeras funk cariocas: os bailes e a constituição do ethos guerreiro. Em A. Zaluar & M. Alvito (Orgs.), *Um século de favela* (pp.145-166). Rio de Janeiro: FGV.
- Cinnanti, C. J. J. (1999) Redes sociais na prevenção da drogadição entre crianças e adolescentes em situação de rua. Em D. B. B. Carvalho & M. T. Silva (Orgs.), *Prevenindo a drogadição entre crianças e adolescentes em situação de rua: a experiência do PRODEQUI - Cadernos do PRODEQUI 1* (pp. 65-78). Brasília: MS/COSAM/ UnB/PRODEQUI/UNDCP.

- Coimbra, C. M. B. (2003). Produzindo o mito da “guerra civil”: naturalizando a violência. Em M. Baptista, M. S. Cruz & R. Matias (Orgs.), *Drogas e pós-modernidade: faces de um tema proscrito* (pp. 165-174). Rio de Janeiro: UERJ.
- Colle, F. X. (2001). *Toxicomanias, sistemas e famílias*. (M. J. Pereira, Trad) Lisboa: Climepsi. (Trabalho original publicado em 1996)
- Conceição, M. I. G. & Sudbrack, M. F. O. (2004). Estudo sociométrico de uma instituição alternativa para crianças e adolescentes em situação de rua: construindo uma proposta pedagógica. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 17 (2), 277-286.
- Coslin, P. G. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris: Armand Colin.
- Costa, A. C. G. & Vieira, M. A. (2006). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht.
- Costa, L. F. (1997). *Reuniões multifamiliares: uma proposta de intervenção em psicologia clínica na comunidade*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Costa, L. F. (2004). Grupos Multifamiliares: construindo uma metodologia para a psicologia clínica na comunidade. Em M. A. Ribeiro & L. F. Costa (Orgs.), *Família e problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp.123-156). Brasília: Universa.
- Costa L. F. & Brandão, S. N. (2005). Abordagem clínica no contexto comunitário: uma perspectiva integradora. *Psicologia & Sociedade*, 17 (2), 33-41.
- Costa, L. F. & Conceição, M. I. G. (2008). Conhecimento, intersubjetividade e as práticas sociais. Em M. M. Marra & H. J. Fleury (Orgs.), *Grupos: intervenção socioeducativa e método sociopsicodramático* (pp.57-68). São Paulo: Ágora.
- Dabas, E. N. (1993). *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Dabas, E. (1995). A Intervenção em rede. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 4 (6), 5-17.
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós. (Trabalho original publicado em 1998)
- Dalbosco, C. (2006). *Ressonâncias da morte violenta de adolescentes e jovens: estudo teórico clínico de famílias em sofrimento*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. (E. S. Abreu, Trad.) Rio de Janeiro: Contraponto. (Trabalho original publicado em 1967).
- Demo, P. (1985). *Investigación participante: mito y realidad*. (M. C. Eguibar, Trad.) Buenos Aires: Kapelusz S.A.
- Demo, P. (1997). *Conhecimento moderno: sobre a ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (2000). *Certeza da incerteza: ambivalência do conhecimento e da vida*. Brasília: Plano.
- Demo, P. (2002). *Introdução à sociologia*. São Paulo: Atlas.
- Di Giorgi F. V. & Di Giorgi, C. A. G. (1998). A violência na educação - educação violenta. Em D. L. Levisky (Org.), *Adolescência: pelos caminhos da violência* (pp.139-144). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Enriquez, E. (1991). *Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Enriquez, E. (2001a) A arte de governar. Em J. N. G. de Araújo, S. G. Souki & C. A. P de Faria (Orgs.), *Figura paterna e ordem social* (pp.113-142). Belo Horizonte: Autêntica.
- Enriquez, E. (2001b). A interioridade está acabando? Em M. N. M. Machado, E. M. Castro, J. N. G. Araújo & S. Roedel (Orgs.), *Psicossociologia: análise social e intervenção* (pp.45-60). Belo Horizonte: Autêntica. (1ª edição publicada pela Vozes em 1994).
- Enriquez, E. (2001c). Instituições, poder e “desconhecimento”. Em J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro (Orgs.), *Cenários Sociais e Abordagem Clínica* (pp.35-49). São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec.
- Enriquez, E. (2002). Um mundo sem transgressão. Em C. A. Plastino (Org.), *Transgressões* (pp.113-126). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Enriquez, E. (2004/2005). Da solidão imposta a uma solidão solidária. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, 5(1),19-34.
- Enriquez, E. (2007). *As figuras do poder*. (N. Melo, Trad.) São Paulo: Via Lettera. (Trabalho original publicado em 2005)
- Estatuto de Criança e do Adolescente (1990). Lei no. 8.069/90.
- Featherstone, M. (2007). *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel.

- Ferrari, M. & Kaloustian, S. M. (2004). Introdução. Em S. M. Kaloustian (Org.), *Família brasileira, a base de tudo* (pp. 11-15). São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF.
- Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir*. (R. Ramallete, Trad.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1975)
- Fraga, P .C. P. (2000). Juventude, narcotráfico e violência no Brasil: para além do rural e do urbano. Em A. M. Ribeiro & J. A. Iulianelli (Orgs.), *Narcotráfico e violência no campo* (pp.81-108). Rio de Janeiro: DPSA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. Em M. T. Freitas, S. J. Souza, & S. Kramer (Orgs.), *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin* (pp.26-38). São Paulo: Cortez.
- Freud, S. (1987). Totem e Tabu e outros trabalhos. Em *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIII*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913)
- Freud, S. (1976). Psicologia das massas e análise do ego. Em *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol.XVIII*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921)
- Fruggeri, L. (1998). O processo terapêutico como construção social da mudança. Em S. McNamee & K. J. Gergen (Orgs), *A terapia como construção social* (pp. 51-65). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fukuda, C. C., Ribeiro, M. A. & Ferro, V. S. (2004). Fuga de casa: aspectos familiares e sociais. Em M. A. Ribeiro & L. F. Costa (Orgs.), *Família e problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp.87-100). Brasília: Universa.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Gaulejac, V de (2006). *As origens da vergonha*. (M.B. de Medina, Trad.) São Paulo: Via Lettera. (Trabalho original publicado em 2003)
- Gaulejac, V. de & Léonetti, I. T. (1994). *La lutte des places: Insertion et désinsertion*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Ghiggi, G. (2008). Autoridade. Em Em D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 57-59). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. (M. A. F. Silva, Trad.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (Trabalho original publicado em 1999)
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação* (M. A. F. Silva, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guareschi, P. A. (1998). Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. Em A. Arruda (Org.), *Representando a alteridade* (pp.149-162). Petrópolis: Vozes.
- Guareschi, P. A. (2002). Relações comunitárias – relações de dominação. Em R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 81-99). Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, E. (1998). *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro:UFRJ.
- Gutierra, B.C. C. (2005, maio). *Adolescência e contemporaneidade: efeitos na educação*. Trabalho apresentado no I Simpósio Internacional do adolescente, FEUSP, São Paulo.
- Gutton, P. (2005). *Moi, violent? Pour en finir avec nos idées reçues sur l'adolescence*. Paris: JC Lattès.
- Gutton, P. (2007a). Originalité et bourgeoisie. *Adolescence*, 25 (1), 19-26.
- Gutton, P. (2007b). Culture d'amis. *Adolescence*, 25 (3), 623-644.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2004). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD síntese de indicadores*, Rio de Janeiro: IBGE
- Jacobina, O. M. P. & Costa, L. F. (2007). “Para não ser bandido”: trabalho e adolescentes em conflito com a lei. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 10 (2), 95-110.
- Jodelet, D. (1999). Os processos psicossociais da exclusão. Em B. Sawaia (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp.53-66). Rio de Janeiro: Vozes.
- La Taille, Y. (2002). Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. *Educar* (19), 23-37.
- Labuto, M. L. (2007). Quem é minha família? Em R. Bastos, D. Ângelo & V. Colnago (Orgs.), *Adolescência, violência e a lei* (pp. 211-220). Rio de Janeiro: Cia. De Freud; Vitória: Escola Lacaniana de Psicanálise.

- Lane, S. T. M. (2004). A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. Em S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs), *Psicologia Social: O homem em movimento* (pp. 10-19). Brasília: Brasiliense.
- Legnani, V., Mendes, G. & Batista, K. C. (2005). A travessia do adolescente e o laço social entre os “manos”: possibilidades entre a delinquência e a fratria. Em L. F. Costa & T. M. C. Almeida (Orgs.), *Violência no cotidiano: do risco à proteção* (pp.199-214). Brasília: Universa, Liber Livro.
- Levisky, D. L. (2001). Apresentação. Em D. L. Levisky (Org.), *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção: conhecendo, articulando, integrando e multiplicando* (pp. 11-23). São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica.
- Lévy, A (2001a). *Ciências clínicas e organizações sociais*. (E. D. Galery, M. E. A. T. Lima & N. M. de Franco, Trans.) Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1997)
- Lévy, A. (2001b). Violência, mudança e desconstrução. Em J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro (Orgs.), *Cenários Sociais e Abordagem Clínica* (pp.49-74). São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec.
- Machado, M. N. M. (2004). *Práticas psicossociais: pesquisando e intervindo*. Belo Horizonte: Campo Social.
- Maffesoli, M. (2006). *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas*. (M. L. Menezes, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Marinho-Araújo, C. M. (2006). A escola como espaço de transformações sociais e individuais. Em M. F. O. Sudbrack (Org.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* (pp.42-55). Brasília: Universidade de Brasília.
- Marques, S. E. U. (2001). *Infâncias (pre)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade*. Brasília: Plano.
- Marra, M. M. (2008). A transmissão geracional segundo Jacob Levy Moreno. Em M. A. Penso & L. F. Costa (Orgs.), *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção* (pp. 57-75). São Paulo: Summus.
- Marra, M. M. & Costa, L. F. (2006). Formando adolescentes multiplicadores. Em M. F. O. Sudbrack (Org.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* (pp. 208-217). Brasília: Universidade de Brasília.

- Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (2004). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. (H. Mariotti & L. Diskin, Trans.) São Paulo: Palas Athena. (Trabalho original publicado em 1993)
- Menandro, P. R. V. & Souza, L. (2004). Associação entre tráfico de drogas e chacinas: turbulências na superfície. Em L. Souza & Z. A. Trindade (Orgs.), *Violência e exclusão: convivendo com paradoxos* (pp. 195-208). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. S. (1997). A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. Em M. Babbista & C. Inem (Orgs.), *Toxicomanias: uma abordagem multidisciplinar* (pp. 33-42). Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Minayo, M. C. S. (2001) Prefácio. Em O. C. Neto, M. R. Moreira & L. F. M. Sucena (Orgs.), *Nem soldados nem inocentes: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro* (pp.11-21). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Minuchin, P., Colapinto, J. & Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com famílias pobres*. (M. França, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Trabalho original publicado em 1998)
- Monteiro, S. I. (1999). Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência. *Cadernos Cedes* 47 (19), retirado em 27/05/2006 de SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), <http://www.scielo.br/ptp>
- Moraes, E. J. & Bignotto, N. (Orgs.) (2003). *Hannah Arendt: diálogos, reflexes, memórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Moreno, J. L. (1974). *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. (A. C. M. Cesarino Filho, Trad.) São Paulo: Mestre Jou.
- Moreno, J. L. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Moreno, J. L. (1994). *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama, vols. 1, 2, 3*. (D. L. Rodrigues & M. A. Kafuri, Trans.) Goiânia: Dimensão. (Trabalho original publicado em 1953)
- Morin, E. (2000). O pensamento complexo, um pensamento que pensa. Em E. Morin & J. Le Moigne (Orgs.), *A inteligência da complexidade* (pp.197-214). São Paulo: Petrópolis.
- Morin, E. (2001). *Ciência com consciência*. (M. D. Alexandre & M. A. S. Dória, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1990)

- Morin, E. (2002). Complexidade e ética da solidariedade. Em G. Castro, E. A. Carvalho & M. C. Almeida (Orgs.), *Ensaio da complexidade* (pp.11-20). Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2007). *O método 6: ética*. (J. M. Silva, Trad.) Porto Alegre: Sulina. (Trabalho original publicado em 2004)
- Morin, E., Ciurana, E. R. & Motta, R. D. (2003). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. (S. T. Valenzuela, Trad.) São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Nasciutti, J. C. R. (2002). A instituição como via de acesso à comunidade. Em R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp.100-126). Petrópolis: Vozes.
- Nery, M. P. (2003). Vínculo, afetividade e poder na psicoterapia e na psiquiatria. Em I. I. Costa, A. F. Holanda, F. M. M. C. Martins & M. I. Tafuri (Orgs.), *VI Conferência Internacional sobre Filosofia, Psiquiatria e Psicologia. Anais/trabalhos completos*. (pp. 249-256). Brasília: Universidade de Brasília/ABRAFIPP.
- Neto, O. C., Moreira, M. R. & Sucena, L. F. M. (2001). *Nem soldados nem inocentes: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Neuburger, R. (1999). *O mito familiar*. (S. Rangel, Trad.) São Paulo: Summus.
- Novaes, R. (2008). Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? Em H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp.263-290). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2ª Ed. Revista e ampliada. Editora Nova Fronteira, 1986.
- Oliveira, M. C. S. L., Camilo, A. A. & Assunção, C. V. (2003). Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. *Temas em Psicologia*, 11 (1), 61-75.
- Oliveira, P. P. (2004). *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.
- Oliveinstein, C. (1985). *A Clínica do toxicômano: a falta da falta*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Olivenstein, C.(1997). Toxicomania, exclusão e marginalidade. Em M. Babtista & C. Inem (Orgs.), *Toxicomanias: uma abordagem multidisciplinar* (pp.17-24). Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Omer, H. (2002). *Autoridade sem violencia: o resgate da voz dos pais*. Belo Horizonte: Artesã.
- Outeiral, J. (2003). *Adolescer: estudos revisados sobre adolescência*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. (2003). O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. Em S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 253-276). São Paulo: Cortez.
- Pais, J. M. (2004a). Introdução. Em J. M. Pais & L. M. S. Blass (Orgs.), *Tribos urbanas: produção artística e identidades* (pp. 9-22). São Paulo: Annablume.
- Pais, J. M. (2004b). Jovens, bandas musicais e revivalismos tribais. Em J. M. Pais & L. M. S. Blass (Orgs.), *Tribos urbanas: produção artística e identidades* (pp. 23-42). São Paulo: Annablume.
- Pakman, M. (1995). Redes: una metáfora para práctica de intervención social. Em E. Dabas & D. Najmanovich (Orgs.), *Redes el lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil* (pp.294-302). Buenos Aires: Paidós.
- Pakman, M. (1999). Desenhando terapias em saúde mental comunitária: poética e micropolítica dentro e além do consultório. *Nova perspectiva sistêmica*, 13 (8), 6-25.
- Paravadini, J. L. L. (2006). O estatuto de felicidade e de fracasso na constituição da relação de filiação do sujeito na contemporaneidade *LEPSI IP/FE-USP*. Retirado em 30/07/2006 de SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), <http://www.scielo.br/ptp>
- Paugam, S. (1999). O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: Uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. Em B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp.67-86). Petrópolis: Vozes.
- Pedrazini, Y. & Sanchez, M. (1996). *Malandros, bandes et enfants de la rue: la culture d'urgence dans la métropole latino-americaine*. Paris: Fondation Charles Léopold Mayer Pour Le Progrés de l'Homme.

- Penso, M. A. (2003). *Dinâmicas familiares e construções identitárias de adolescentes envolvidos em atos infracionais e com drogas*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Penso, M. A., Ramos, M. E. C. & Gusmão, M. M. (2004). A violência na família: reflexo da exclusão social. Em M. A. Ribeiro & L. F. Costa (Orgs.), *Família e problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp.71-86). Brasília: Universa.
- Penso, M. A., Sudbrack, M. F. O., Ferreira, G. F. S. & Jacobina, O. M. P. (2004). Família e dependência de drogas: uma leitura sistêmica. Em M. A. Ribeiro & L. F. Costa (Orgs.), *Família e problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp.101-121). Brasília: Universa.
- Penso, M. A., Costa, L. F. & Ribeiro, M. A. (2008). Aspectos teóricos da transmissão transgeracional e do genograma. Em M. A. Penso & L. F. Costa (Orgs.), *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção* (pp. 9-23). São Paulo: Summus.
- Penso, M. A., Costa, L. F. & Sudbrack, M. F. O. (2008). A transmissão transgeracional no estudo da relação adolescente, drogas e ato infracional. Em M. A. Penso & L. F. Costa (Orgs.), *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção* (pp. 143-164). São Paulo: Summus.
- Pereira, S. E. F. N. (2003). *Drogadição e atos infracionais entre jovens na voz do adolescente em conflito com a lei do DF*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pereira, S. E. F. N. & Sudbrack, M. F. O. (2003). Avaliação das redes sociais de adolescentes em situação de risco. Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl & M. T. da Silva (Orgs.), *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp. 167-190). Brasília: Plano.
- Pereira, S. E. F. N. & Sudbrack, M. F. O. (2008). Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 151-160.
- Peres, T. V. (2001). *Culpa*. São Paulo: Escuta.
- Póvoa, M. L. S. & Sudbrack, M. F. O. (2006). Autoridade na família e na escola. Em M. F. O. Sudbrack (Org.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* (pp.192-199). Brasília: Universidade de Brasília.

- Preto, N. G. (1995). Transformação do sistema familiar na adolescência. Em B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (pp. 223-247). (M. A. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1989)
- Ribeiro, M. A. & Borges, L. M. (2004). Violência intrafamiliar: um olhar sobre a dinâmica da família violenta. Em M. A. Ribeiro & L. F. Costa (Orgs.), *Família e problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp.45-70). Brasília: Universa.
- Rizzini, I. (1993) *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula
- Rodrigues, A. A., Lopes, D. S. & Leite, J. T. (2006). O trabalho infantil: fator de risco ao uso de álcool e outras drogas. Em M. F O. Sudbrack (Org.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas*. (pp.132-143) Brasília: Universidade de Brasília.
- Romão, J. E. (2008). Educação. Em D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 150-152). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rouchy, J. C. (2001). Identificação e grupos de pertencimento. Em J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro (Orgs.), *Cenários Sociais e Abordagem Clínica* (pp.123-140). São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec.
- Sales, M. A. (2007). *(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Santos, J. B. (2006). *Redes sociais e fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência: avaliação e abordagem no contexto da escola*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Sawaia, B. (1999). Exclusão ou inclusão perversa? Em B. Sawaia (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp.7-13). Rio de Janeiro: Vozes.
- Sawaia, B. (2004). Uma análise da violência pela filosofia da alegria: paradoxo, alienação ou otimismo ontológico crítico? Em L. Souza & Z. A. Trindade (Orgs.), *Violência e exclusão: convivendo com paradoxos* (pp. 21-42). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Schaffer, J. A. & Diamond, R. (1994). Infertilidade: dor pessoal e estigma secreto. Em I. Imberblack (Org.), *Os segredos na família e na terapia familiar* (pp. 113-127). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Segond, P. (1992). Família e transgressão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (suplemento), 433-445.
- Selosse, J. (1997). *Adolescence, violences et déviances (1952 – 1995)* (Sous la directions de: Jaques Pain et Loich – M.Villerbu). Vigneux: Editions Matrice.
- Silva, J. S. & Urani, A. (Orgs.) (2002). *Crianças no narcotráfico: um diagnóstico rápido*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho/OIT.
- Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica*. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souki, N. (2001). Da crise da autoridade ao mundo invertido. Em E. J. Moraes & N. Bignoto (Orgs.), *Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias* (pp.124-135). Belo Horizonte: UFMG.
- Souza, V. R. C. S. (2002). A filiação entre a verdade biológica e afetiva. *Revista da Faculdade de Direito de Campos*, 2 (3), 545-600.
- Sudbrack, M. F. O. (1987). *La dimension familial dans la delinquance des jeunes*. Tese de doutorado, Université Du Paris-Nord, Paris.
- Sudbrack, M. F. O. (1992a). Da falta do pai à busca da lei: o significado da passagem ao ato delinqüente no contexto familiar e institucional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (Suplemento), 447-457.
- Sudbrack, M. F. O. (1992b). O enfoque sistêmico aplicado à delinqüência e ao contexto jurídico. *Família: Temas de Terapia Familiar e Ciências Sociais*, 1 (5), 29-44.
- Sudbrack, M. F. O. (1996). Construindo redes sociais: Metodologia de prevenção à drogadição e à marginalização de adolescentes de famílias de baixa renda. Em R. M. Macedo (Org.), *Família e Comunidade – Coletâneas da ANPPEP* (pp.87-113). São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e de Pesquisadores em Psicologia.
- Sudbrack, M. F. O. (1998). Situações de risco à drogadição entre adolescentes no contexto de baixa-renda: os paradoxos e as possibilidades da família. *Ser Social* 3, 219-243.
- Sudbrack, M. F. O. (1999). Abordagem comunitária e redes sociais: um novo paradigma na prevenção da drogadição. Em D. B. B. Carvalho & M. T. Silva (Orgs.), *Prevenindo a drogadição entre crianças e adolescentes em situação de rua: a*

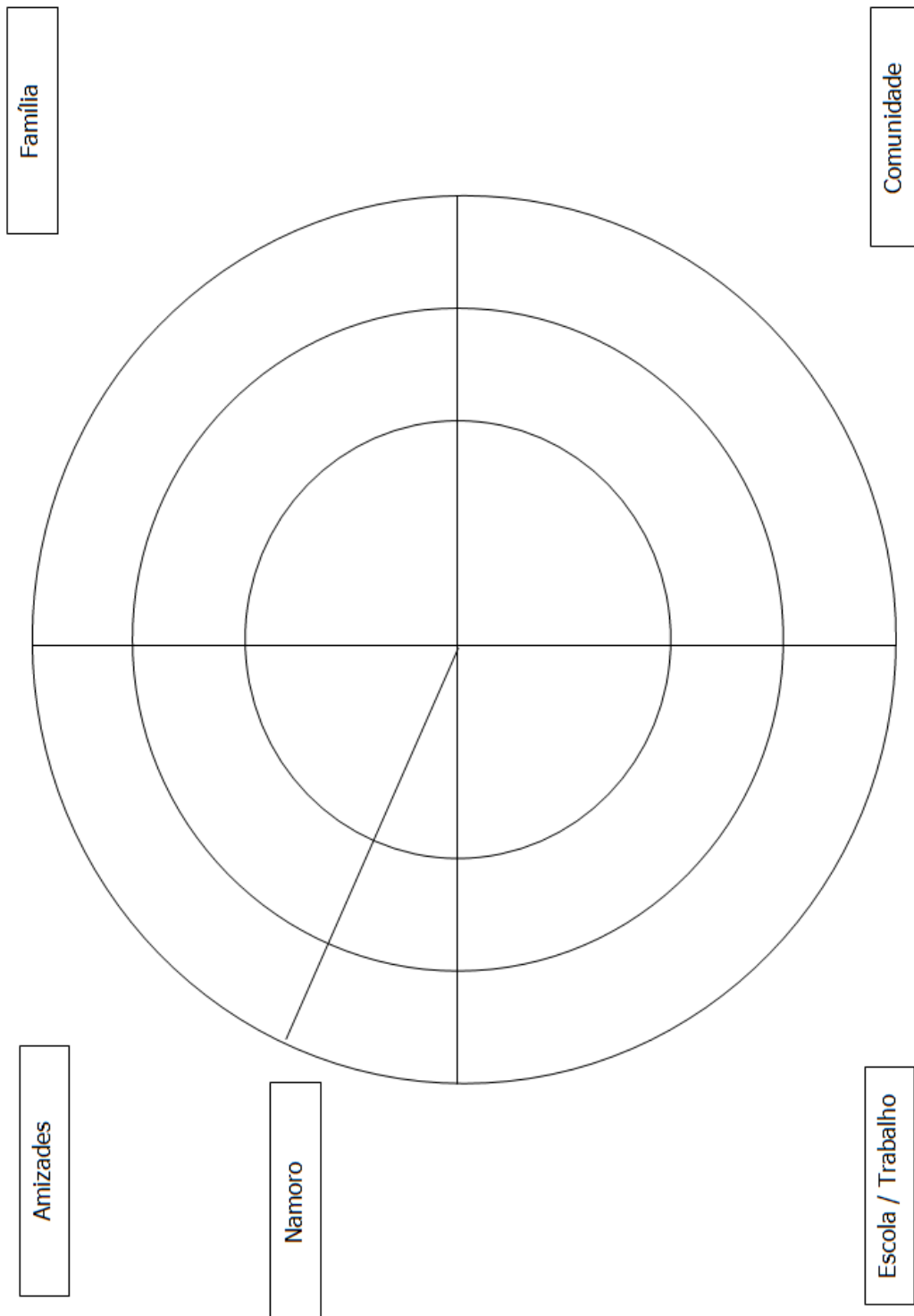
- experiência do PRODEQUI - Cadernos do PRODEQUI 1* (pp. 161-176). Brasília: MS/COSAM/ UnB/PRODEQUI/UNDCP.
- Sudbrack, M. F. O. (2001a). A drogadição na perspectiva relacional e sua abordagem no contexto da saúde. Em E. D. Alves, E. C. Araújo & S. F. Silva (Orgs.), *Capacitação de instrutores para promoção da saúde em ações anti-drogas* (pp.71-86). Brasília: SENAD.
- Sudbrack, M. F. O. (2001b). Terapia Familiar Sistêmica. Em S. D. Seibel & A. Toscano Jr. (Orgs.), *Dependência de drogas* (pp.403-415). São Paulo: Atheneu.
- Sudbrack, M. F. O (2003a). Da obrigação à demanda, do risco à proteção e da dependência à liberdade: abordagem da drogadição de adolescentes em conflito com a lei. Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl & M. T. da Silva (Orgs.), *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp.47-80). Brasília: Plano.
- Sudbrack, M. F. O (2003b). Projeto Fênix: promoção psicossocial de adolescentes envolvidos com drogas, no contexto da medida socioeducativa – uma experiência-piloto no Distrito Federal. Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl & M. T. da Silva (Orgs.), *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp.23-44). Brasília: Plano.
- Sudbrack, M. F. O. (2003c) Terapia familiar e dependência de drogas: construções teórico-metodológicas no paradigma da complexidade. Em I. I. Costa, A. F. Holanda, F. M. M. C. Martins & M. I. Tafuri (Orgs.), *VI Conferência Internacional sobre Filosofia, Psiquiatria e Psicologia. Anais/trabalhos completos*. (pp. 257-272). Brasília: Universidade de Brasília/ABRAFIPP.
- Sudbrack, M. F. O (Org.) (2006a). *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Sudbrack, M. F. O. (2006b). Adolescentes: drogas e pobreza, a dupla exclusão. Em M. F. O. Sudbrack (Org.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* (pp.168-171). Brasília: Universidade de Brasília.
- Sudbrack, M. F. O & Carreteiro, T. C. O (2001). Drogas, Juventude e Complexidade: a ressonância do fenômeno das drogas nas redes sociais de jovens de contextos desfavorecidos e construção de uma metodologia preventiva – estudo em duas capitais brasileiras (Brasília e Rio de Janeiro). *Projeto de Auxílio Integrado junto ao CNPq – biênio 2002 – 2004*.

- Sudbrack, M. F. O. & Conceição, M. I. G. (2005). Jovens e violência: vítimas e/ou algozes? Em L. F. Costa & T. M. C. Almeida (Orgs.), *Violência no cotidiano: do risco à proteção* (pp.185-198). Brasília: Universa/Liber Livro.
- Sudbrack, M. F. O, Conceição, M. I. G., Seidl, E. M. F. & Silva, M. T. (Orgs.) (2003). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça*. Brasília: Plano.
- Szymanski, H. (2001). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.
- Takeuti, N. M. (2004/2005). O difícil exercício da alteridade. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, 5 (1), 35-46.
- UNICEF (2002). Pesquisa: A Voz dos adolescentes no Brasil.
- Vasconcellos, M. J. E. (2002). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus.
- Velho, G. (1996). Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. Em G. Velho & M. Alvito (Orgs.), *Cidadania e violência*. (pp. 10-24). Rio de Janeiro: UFRJ/FGV.
- Viana, M. J. B. (2000). Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas contradições de possibilidade. Em M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp.45-60). Petrópolis: Vozes.
- Vicente, C. M. (2004). O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo. Em S. M. Kaloustian (Org.), *Família brasileira, a base de tudo* (pp. 47-59). São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF.
- Wacquant, L. (2008). *As duas faces do gueto* (P. C. Castanheira, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Wanderley, M. B. (1999). Refletindo sobre a noção de exclusão. Em B. Sawaia (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp.16-26). Rio de Janeiro: Vozes.
- Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. (J. O. A. Abreu & V. Nobre, Trans.) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971)
- Winnicott, D. W. (2005). *Privação e delinquência*. (A. Cabral & M. Stahel, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984)
- Xiberras, M. (1993). *Les théories de l'exclusion*. Paris: Meridiens Klincksieck.

- Zago, N. (2000). Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. Em M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp.17-44). Petrópolis: Vozes.
- Zaluar, A. (1996). *Da revolta ao crime S.A.* São Paulo: Moderna.
- Zaluar, A. (2000). *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1985)
- Zaluar, A. (2003). Violência, cultura e poder. Em L. F. A. Pereira (Org.), *De olhos bem abertos: rede de tráfico em Copacabana* (pp. 9-38). Rio de Janeiro: FGV.
- Zaluar, A. (2004). *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Zaluar, A. (2006). Crime, medo e política. Em A. Zaluar & M. Alvito (Orgs.), *Um século de favela* (pp.209-232). Rio de Janeiro: FGV.
- Zimerman, D. E. (1997). Grupos espontâneos: as turmas e gangues de adolescentes. Em D. E. Zimerman & L. C. Osório (Orgs), *Como trabalhamos com grupos* (pp.59-67). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zitkoski, J. J., Redin, E. & Streck, D. R. (2008). Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. Em D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 17-26). Belo Horizonte: Autêntica.

10 ANEXOS

ANEXO I - MAPA DAS REDES SOCIAIS



ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA: AVALIAÇÃO DAS REDES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES

Entrevista de avaliação das redes sociais e funções da rede

Primeira parte da Entrevista: O mapa das redes sociais

Um dos pontos que nós consideramos mais importantes na vida dos adolescentes são suas relações na família, com os amigos, na escola, no trabalho e também na comunidade de uma forma mais ampla. Por isso, a primeira parte desta nossa conversa trata deste assunto e vamos iniciar convidando você para fazer um mapa da sua rede.

Entregar o mapa das redes sociais

❖ Consigna para completar o mapa:

"Quais são as pessoas importantes para você atualmente? Aquelas que você pode dizer que fazem parte de suas relações neste momento de sua vida? Use esse desenho para ajuda-lo a nos explicar como estão seus relacionamentos nos diferentes aspectos de sua vida, hoje.

Primeiramente, você deve desenhar no mapa as pessoas que fazem parte da sua rede. Cada pessoa será representada por um círculo se for do sexo feminino e por um quadrinho se for do sexo masculino. Não precisa colocar nomes, só representar pelos círculos ou quadrinhos. Depois nós vamos conversar sobre este mapa e você poderá explicar melhor, ok?

Para colocar as pessoas no mapa, existem algumas regras que vão nos ajudar neste conhecimento de seus relacionamentos:

1. Você está localizado no centro do desenho.
2. O mapa possui quatro quadrantes representados pela família, amizades, escola / trabalho e comunidade. Você colocará em cada quadrante as pessoas que considera daquele contexto em sua vida.
3. O primeiro círculo é para colocar as pessoas que são de suas relações mais íntimas, mais próximas, que você confia mais, com quem você realmente sabe que pode contar, que são de sua confiança e que você mais gosta.
4. O segundo círculo é para colocar aquelas pessoas que você considera importantes, mas não sente tão próximas.
5. O terceiro círculo é o espaço das pessoas que você considera que fazem parte de suas relações, mas que não são tão importantes ou que estão mais distantes de você neste momento de sua vida.

EXPLORAÇÃO DO MAPA DAS REDES SOCIAIS

Características gerais da rede:

- 1) O que você achou de como ficou o mapa?
- 2) Você acha que ficou bem assim? É isso mesmo? Quer fazer alguma mudança? Qual? Por que?

- 3) Olhando para o mapa, o que você está percebendo quanto à quantidade de pessoas e quanto aos lugares que você as colocou? Você acha que o mapa ajuda a mostrar como estão seus relacionamentos neste momento de sua vida?
- 4) Sobre o número de pessoas que você colocou no mapa, sempre foi assim? Aumentou ou diminuiu? Desde quando?
- 5) As pessoas que você colocou no mapa se conhecem, vêem-se umas às outras, gostam umas das outras?
- 6) Você concordaria em nos apresentar essas pessoas? Gostaríamos que nos falasse um pouco sobre elas.
- 7) Em que você pensou quando colocou esta pessoa nesta posição?
- 8) Gostaria que estivesse em outro lugar? Qual? O que precisaria acontecer entre você e ela para que ela pudesse ficar neste outro lugar no seu mapa e na sua vida?
- 9) Onde as pessoas que você colocou no mapa moram? É perto ou longe de você? Como você faz para encontrá-las? Com que frequência você as encontra?
- 10) Você e essas pessoas costumam freqüentar os mesmos lugares?
- 11) Quais são as idades dessas pessoas?
- 12) Elas têm a mesma condição financeira que você?
- 13) O que você acha que tem de parecido com essas pessoas?
- 14) O que você acha que tem de diferente delas?

Pertencimento:

Família

- 15) Você se sente integrado, parte de uma família? Você sente que tem uma família? Quem você considera da sua família?
- 16) Eles consideram você como parte da família? De que forma você é visto pela sua família?
- 17) Como é seu relacionamento com sua família? Existe mais conflitos ou harmonia? Há mais presença de diálogo ou violência?
- 18) De que forma os conflitos são resolvidos na sua família?
- 19) Existem limites e regras a serem cumpridos na sua família? Quem os estabelece? Quem os respeita?
- 20) As regras na sua família podem ser negociadas? Como?
- 21) As pessoas da sua família acham importante o cuidado com a saúde? De que forma isso é feito?
- 22) As pessoas da sua família fazem uso de álcool ou drogas?
- 23) O que você espera da sua família? Você gostaria que mudasse alguma coisa na sua relação com eles? De que forma?
- 24) O que a sua família espera de você?

Amizades

- 25) Você tem um grupo de amigos? Como eles são?
- 26) O que significa ter um grupo de amigos pra você?
- 27) O que fez você se aproximar deste grupo? De onde você os conhece?
- 28) Como é a sua relação com eles? O que vocês costumam fazer juntos?
- 29) Você gostaria que mudasse alguma coisa na sua relação com eles?
- 30) O que você gosta nos seus amigos? O que você não gosta?

Escola

- 31) Em que série você está? Mudou muito de escola? Por que?
- 32) O que a escola representa pra você? Na sua opinião, para que ela serve?
- 33) Você se sente integrado, sente-se parte da sua escola?
- 34) Como é seu relacionamento com as pessoas da escola?
- 35) Você se sente protegido ou em risco na escola? Por que?
- 36) Qual o tipo de contato que sua família e a escola mantêm? Há conflitos, distância, ou cooperação entre sua família e a escola?
- 37) Como o adolescente é visto pela escola? O que poderia mudar?
- 38) Como é a relação entre os professores e os alunos na escola? Existe respeito, diálogo e espaço para negociação de regras entre vocês?
- 39) A escola conhece como os adolescentes estão consumindo e comercializando a droga dentro e nas redondezas da escola? O que eles fazem?

Trabalho

- 40) Você já trabalhou ou trabalha? Como foi sua experiência?
- 41) O que é o trabalho pra você? Para que serve?

Justiça e Polícia

- 42) O que é a Justiça pra você?
- 43) O que você espera dela? E o que ela espera de você?
- 44) E quanto à polícia? O que você pensa sobre ela?

Comunidade

- 45) Na sua comunidade, existem instituições públicas de atenção à saúde, de assistência social ou que promovam a cultura e o lazer para o adolescente? Você participa de algum desses projetos ou serviços na sua comunidade? Como?
- 46) Existe, na sua comunidade, algum espaço para escutar o adolescente e refletir com ele sobre sua condição social e suas necessidades? Você participa?
- 47) Quais são as opções de esporte, cultura e lazer na sua comunidade, para o adolescente? Há segurança? Há presença de drogas? De que forma você lida com isso?
- 48) Existem atos de violência ou presença de gangues na sua comunidade?
- 49) Na sua comunidade prevalece um clima de cooperação entre as pessoas ou um clima de indiferença, agressividade ou distanciamento?
- 50) Como as pessoas da sua comunidade costumam avaliar o adolescente? Elas têm preconceito e medo do adolescente? De que forma isso ocorre?
- 51) Na sua comunidade existem incentivos para o adolescente assumir responsabilidades ou participar das decisões comunitárias? Quais?
- 52) Como é o acesso às drogas na sua comunidade? Existem locais de venda e repasse da droga?
- 53) O adolescente (menor de idade) consegue comprar álcool e cigarro nos locais de venda da comunidade?

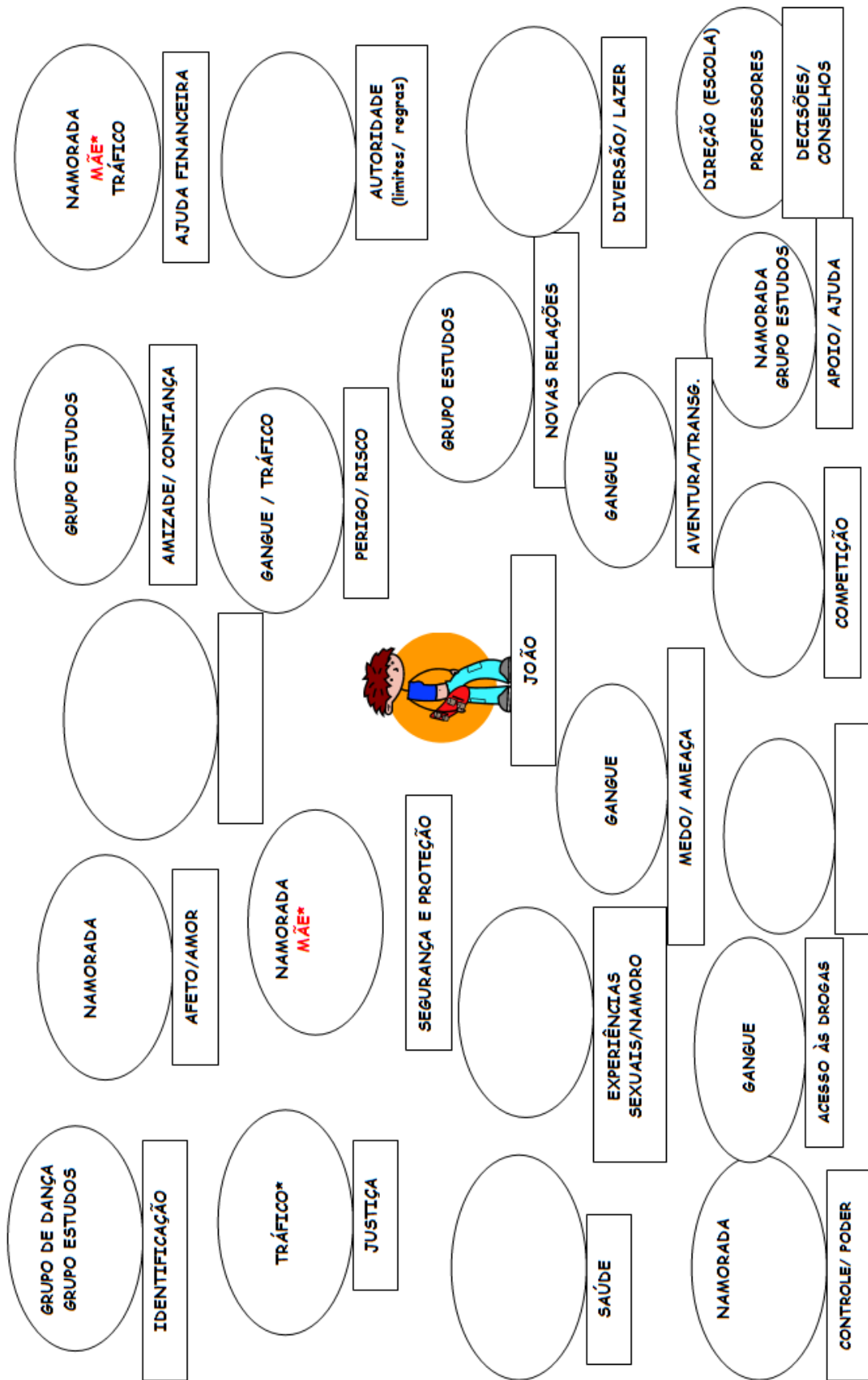
Religião

- 54) Você já teve ou tem religião? O que é a religião para você?

Projeto de vida

- 55) Como você se vê no futuro em relação à sua família, às amizades, à escola, ao trabalho, na sociedade?
- 56) O que você pensa em realizar no futuro? Você acha que esse projeto é viável hoje? O que precisa para ele se realizar?

ANEXO III - EXEMPLO DO MAPA DAS FUNÇÕES DA REDE



ANEXO IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA: COMPREENSÃO DAS FUNÇÕES DA REDE

Segunda parte da Entrevista: O mapa sobre as funções da rede

Agora que você nos apresentou as pessoas que fazem parte da sua rede social pessoal, gostaríamos de saber as funções que elas desempenham na sua vida hoje. Esta é uma outra questão que nos chama a atenção na vida dos adolescentes: que tipos de relação os adolescentes estão construindo na escola, na comunidade, na família, entre os amigos? São relações afetivas, fortes, duradouras, de proteção, ou são relações ameaçadoras, de controle, de risco etc? O que você acha?

Nós o convidamos a fazer um novo mapa, agora sobre as funções da sua rede social, pensando no tipo de relação que você mantém com cada uma das pessoas que fazem parte de sua vida.

Entregar o mapa das funções da rede

❖ **Consigna para completar o mapa:**

Que tipo de relação você estabelece com as pessoas que fazem parte da sua vida, hoje? Quais são as funções que elas exercem na sua vida?

Você recebeu um mapa com vários círculos, contendo em cada um deles uma determinada **função** que as pessoas de nossa rede social podem estar exercendo neste momento de nossas vidas. Primeiramente, você vai colocar em cada círculo as pessoas que você considera desempenhar aquela função descrita nele. Por exemplo: existem pessoas em sua vida que representam para você segurança, que lhe dão proteção? Quem são? Coloque-as no círculo da “segurança/proteção”. E assim por diante. Os círculos sem identificação servem para você colocar a função/qualidade do vínculo que considerar importante, mas não descrita em algum outro círculo do mapa.

EXPLORAÇÃO DO MAPA DAS FUNÇÕES DA REDE

Função da rede/ Qualidade das relações/ Qualidade dos vínculos:

- 57) **IDENTIFICAÇÃO:** Com quais pessoas da sua vida você se identifica mais? Por que? O que você acha que tem de parecido e diferente dessas pessoas?
- 58) **AFETO / AMOR / CUIDADO:** Quais são as pessoas que você mais gosta? Por que? E quais as pessoas que mais gostam de você? Quais são as pessoas que você se sente bem em estar perto, em se relacionar, que fazem você se sentir feliz? Que cuidam de você?
- 59) **AMIZADE / CONFIANÇA:** Quem você considera seu amigo de verdade? Em quem você realmente confia? Por que? Quais são as qualidades de um verdadeiro amigo? O que já aconteceu entre vocês que faz você considerá-lo um amigo?
- 60) **AJUDA MATERIAL / FINANCEIRA:** Quem o sustenta? Quem lhe dá dinheiro quando você precisa ou paga as coisas pra você?
- 61) **AJUDA DE SERVIÇOS: SAÚDE/JUSTIÇA (relação com base em conhecimento de especialistas):** Você já procurou ajuda profissional alguma vez? Um médico, um professor particular, um psicólogo? Por que? Já procurou ajuda de policiais, da justiça? Já esteve

envolvido com a Justiça? Conhece pessoas que estiveram ou estão envolvidos com a Justiça?

- 62) **SEGURANÇA / PROTEÇÃO:** E segurança? Proteção? Existem pessoas em sua vida que lhe dão segurança? Pessoas que fazem você se sentir protegido de alguma forma? Quem são? Como elas protegem você?
- 63) **PERIGO / RISCO:** Existem pessoas com quem você se relaciona que o levam a situações perigosas? Que o colocam em situações de risco? Ou que estão em situações de risco? Como?
- 64) **AUTORIDADE / REGULAÇÃO OU CONTROLE SOCIAL (interações que lembram e reforçam responsabilidades e papéis):** Existem pessoas em sua vida que lhe cobram responsabilidades? Que lhe dizem o que você pode ou não fazer? Que estipulam regras e lhe dão limites? Quem são? Como são estabelecidos estes limites? O que você pensa sobre isso?
- 65) **EXPERIÊNCIAS SEXUAIS / NAMORO:** Quando você pensa em um relacionamento amoroso, de quem você se lembra? Você já gostou ou gosta de alguém? Já sofreu por amor? Já viveu um grande amor? E quanto às curtidas do momento? Apenas “Ficar”? Como acontecem estas situações na sua vida? Como são estas experiências para você? Em quem você pensa quando fala sobre “experiências sexuais” ou “namoro”?
- 66) **NOVAS RELAÇÕES / ACESSO A NOVOS CONTATOS:** Existem pessoas na sua rede que estão sempre lhe apresentando pessoas novas? Levando-o conhecer outras pessoas e fazer novas amizades? Quem são? Que tipo de pessoas elas te levam a conhecer?
- 67) **DIVERSÃO / LAZER / COMPANHIA SOCIAL:** Como você ocupa seu tempo livre? Quem costuma estar com você nestes momentos? Quando você quer se divertir, quem você chama para sair com você? Que tipo de diversão vocês gostam de ter juntos?
- 68) **CONTROLE / PODER / DOMINAÇÃO:** Nas suas relações, você se sente controlado de alguma forma? Existe alguém que o domina, que comanda sua vida, que o obriga a fazer certas coisas, a ter determinadas atitudes? Existem pessoas que exercem certo poder sobre você ou você sobre elas? Em que sentido?
- 69) **MEDO / AMEAÇA:** Existem pessoas nos seus relacionamentos que fazem você sentir medo? De que? Pessoas que o ameaçam? De que forma?
- 70) **AVENTURA / TRANSGRESSÃO:** Você já viveu uma grande aventura? Já participou ou participa de situações de aventura? Já transgrediu as normas apenas para se divertir? Você gosta de aventuras? Gosta de situações que o colocam em perigo ou risco, mas que o fazem sentir “adrenalina”? Que situações são essas? Com quem você costuma viver essas aventuras?
- 71) **DECISÕES / GUIA COGNITIVO E DE CONSELHOS:** Quando você tem que decidir alguma coisa, você pede conselho para alguém? Quem?
- 72) **ACESSO ÀS DROGAS:** Você conhece alguém envolvido com drogas? Que já usou ou usa? Que vende drogas para as pessoas? Você já usou drogas com estas pessoas? Já os ajudou a vendê-las? E com relação à bebida alcoólica? Nas suas relações, as pessoas utilizam muito o álcool? Bebem muito? Em que ocasiões? Por que?

- 73) **COMPETIÇÃO (GANGUE):** Existem situações de competição em sua vida? Pessoas que competem com você por alguma coisa? E você? Compete com alguém? Em relação a que? Como são estas situações? Como elas acontecem? Quem são as pessoas que travam disputas com você? Você se lembra de alguma disputa em especial?
- 74) **APOIO EMOCIONAL / AJUDA:** Você tem alguém para procurar quando está na pior? Alguém para desabafar? Falar sobre seus sentimentos, suas aflições? Alguém para pedir ajuda quando precisa? E alguém para compartilhar suas alegrias, suas conquistas? Quem?

ANEXO V – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Planejamento

TEMA: Drogas, tráfico e redes sociais

Público-alvo: alunos do 3º ano “A”

Número de alunos: 13 alunos que se disponibilizaram a participar da entrevista.

Critério: adesão espontânea.

Data: Quarta-feira, 13 de junho de 2007

Hora: 8:00 – 9:50 (1 hora e 50 min)

Local: escola

Obs: Ver local sem ruídos e tranquilo, sem entrada de outras pessoas.

OBJETIVO GERAL:

- Compreender o envolvimento dos adolescentes com drogas, em especial sua inserção no mundo do tráfico e suas implicações nas redes sociais;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar como os adolescentes podem ter acesso ao mundo do tráfico e como a oferta dos papéis do tráfico circula na escola;
- Investigar como são referenciados e percebidos os traficantes na comunidade em estudo. São pessoas da rede dos adolescentes ou estranhos? São aceitos, respeitados ou são rejeitados e criticados? São próximos, fazem parte da rede relacional dos alunos? Qual a natureza das trocas ou experiências entre os adolescentes e os traficantes nesta comunidade? Existe amizade? Ameaças? Submissão?
- Identificar situações de risco relacionadas ao envolvimento do adolescente com drogas e as possibilidades de proteção encontradas na rede da escola e demais contextos protetivos;
- Investigar os principais contextos de risco e os principais contextos de proteção aos quais o adolescente recorre nas diferentes situações relacionadas ao envolvimento com drogas, em especial ao assédio ou pressão de traficantes; O que oferecem? Quais promessas? Quais vantagens? Quando resistem? Quando aceitam? Do que depende a decisão de se envolver com traficantes? É possível dizer não? Como fazem? Como percebem esta relação adolescentes-traficantes? São pressionados? É uma opção?
- Conhecer como os adolescentes situam-se face ao consumo de drogas ilícitas e o envolvimento com o tráfico.
- Identificar quais são as referências encontradas pelos alunos no contexto da escola, quais funções as pessoas (colegas, professores, funcionários) estão desempenhando em suas vidas quando do envolvimento com drogas;
- Identificar as demandas e expectativas do adolescente com relação à ajuda que espera da escola face às suas necessidades de administrar as situações problema sobre o consumo de risco e o envolvimento com tráfico;

FORMA DE REGISTRO: 2 filmadoras, 3 gravadores e 1 aluno para anotações

COORDENAÇÃO DO GRUPO: Sandra

RELATORES: EQUIPE DO PRODEQUI
RECEPÇÃO E APRESENTAÇÃO (10 min)

- Entregar os crachás e acomodar as pessoas na sala;
- Qual o nosso objetivo com esse trabalho (sintetizar e falar de uma forma mais ampla sobre o tema do envolvimento com drogas e riscos vividos na comunidade)
- Ressaltar questão da filmagem e gravação;

DISPARADOR TEMÁTICO (15 min)

- Apresentar o vídeo 2 do curso de prevenção do uso de drogas nas escolas públicas, cujo tema é “adolescentes: riscos e proteção”, onde a escola aparece como alvo potencial dos traficantes, que podem ultrapassar os limites do muro escolar.
- Resumo do filme: *“Henrique é um aluno envolvido com drogas e sob ameaças por dívidas com traficantes. A situação de risco que ele vive mobilizou toda a escola: direção, funcionários e colegas, que se surpreenderam, tomando várias iniciativas para ajudar. A abordagem integrada da diretora e do funcionário foi primordial, incluindo a parceria com a ronda comunitária para a segurança do bairro. Face à compreensão, ao apoio e à iniciativa da escola em protegê-lo, Henrique fica sensibilizado propondo-se a deixar as drogas.”*

DISCUSSÃO: 80 MIN

- Promover a discussão sobre o envolvimento do adolescente com drogas e a ressonância da presença das drogas na comunidade, sobre as redes sociais desses adolescentes.

Primeiro tópico:

O papel da rede na iniciação às drogas pelos adolescentes da comunidade

Questão 1: Como o adolescente da comunidade entra em contato com as drogas?

- Explorar as semelhanças entre as situações de vida dos adolescentes da comunidade e a história do filme. Conhecem situações semelhantes? O Henrique poderia ser um deles? O que fariam no lugar dele?
- Qual a relação entre consumir drogas e se envolver com o tráfico?

Segundo tópico:

O papel da rede na inserção dos adolescentes da comunidade no mundo do tráfico

Questão 2: Quais são os atrativos que os adolescentes de sua comunidade buscam ou encontram ao se envolverem com o tráfico de drogas?

- Explorar como interpretam a pressão do personagem do traficante sobre o Henrique. O que se passa quando se inserem e como podem ou não sair? Qual o papel da rede social em cada um destes momentos?
- Qual a relação entre consumir drogas e tornar-se um traficante?

- Como é a trajetória do adolescente que se envolve com o tráfico?

Terceiro tópico:

O tráfico e redes sociais na escola

Questão 3: Como os adolescentes vivem com a presença de drogas na escola? E com a presença do tráfico? Como o envolvimento dos colegas com traficantes interfere nos relacionamentos nesta escola: - entre alunos? – entre alunos e professores? - O que esperam da escola neste sentido?

Explorar a ação da escola no filme. Sua escola faria o mesmo? Diferente? Como faria? Qual o final que vocês dariam para esta história?

- Quem pode ajudar quando estão correndo perigo? Onde buscar a proteção? Explorar como interpretam a solução dada pela escola e pela família. Quem ajuda? Com quem podem contar? Com quem gostaria de poder contar? Que tipo de ajuda esperam da família, dos amigos, da comunidade?
- O que a escola sabe sobre isso? Qual o papel da escola na proteção do adolescente?
- Explorar como interpretam a solução dada pela escola e pela família. Quem ajuda? Com quem podem contar? Com quem gostaria de poder contar? Que tipo de ajuda esperam da família, dos amigos, da comunidade?

FECHAMENTO: 05 MIN

ANEXO VI - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Srs. Pais,

Solicitamos autorização para que o (a) aluno (a) _____ do _____ participe de uma pesquisa que está sendo desenvolvida junto aos adolescentes da comunidade, pela psicóloga Sandra Eni Fernandes Nunes Pereira, doutoranda da Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo dessa pesquisa é compreender como os adolescentes estão construindo suas relações na escola e quais as situações de risco e de proteção presentes em suas vidas, relacionadas ao envolvimento com drogas.

Informamos que serão realizadas entrevistas individuais e/ou em grupo com os alunos da escola, no segundo semestre de 2006 e primeiro de 2007, durante o período de aula do aluno.

Em caso de dúvidas, estaremos à disposição para os devidos esclarecimentos e agradecemos desde já por esta importante colaboração.

Atenciosamente,

A coordenação

e

Sandra Eni Fernandes Nunes Pereira

Doutoranda do Departamento de Psicologia Clínica e Cultura/IP/UnB
Membro do Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas
(PRODEQUI/IP/UnB)

Professora da Universidade Católica de Brasília (UCB)

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](#)