

**Identidade psicossocial, inserção social e saúde.  
O acesso de adolescentes à vida universitária visto por  
estagiários de psicologia.**

**por**

**Jaisso Rodrigues Vautero**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa Saúde, desenvolvimento e contextos sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre Psicologia**.

Orientado por: **Hector Omar Ardans-Bonifacino**

Santa Maria, RS, Brasil,  
2010.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências Sociais e Humanas  
Programa de Pós-graduação em Psicologia**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**IDENTIDADE PSICOSSOCIAL, INSERÇÃO SOCIAL E SAÚDE.  
O ACESSO DE ADOLESCENTES À VIDA UNIVERSITÁRIA VISTO  
POR ESTAGIÁRIOS DE PSICOLOGIA.**

elaborada por  
**Jaisso Rodrigues Vautero**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Psicologia.**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Hector Omar Ardans-Bonifacino, Livre docente  
(Orientador)**

**Ana Crisitina Garcia Dias, Doutora  
(Presidente)**

**José Rogério Lopes, Dr. (UNISINOS)**

**Adriane Roso, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 15 de Dezembro de 2010.

*El Puente*

*Para cruzarlo o para no cruzarlo  
ahí está el puente  
en la otra orilla alguien me espera  
con un durazno y un país*

*traigo conmigo ofrendas desusadas  
entre ellas un paraguas de ombligo de madera  
un libro con los pánicos en blanco  
y una guitarra que no sé abrazar*

*vengo con las mejillas del insomnio  
los pañuelos del mar y de las paces  
las tímidas pancartas del dolor  
las liturgias del beso y de la sombra*

*nunca he traído tantas cosas  
nunca he venido con tan poco*

*ahí está el puente  
para cruzarlo o para no cruzarlo  
yo lo voy a cruzar  
sin prevenciones*

*en la otra orilla alguien me espera  
con un durazno y un país.*

*(Mario Benedetti)*

***Dedicatória***

*Para meu amigo Omar, quem me ensinou que a vida é o verdadeiro método da ciência.*

**Agradecimento**  
*A todos estagiários da Clínica Psicossocial da Identidade, à família pela paciência e compreensão e apoio durante as horas isoladas em frente à tela, e à Cris por ser minha amada Penélope.*

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Universidade Federal de Santa Maria

### **Identidade psicossocial, inserção social e saúde. O acesso de adolescentes à vida universitária visto por estagiários de psicologia.**

AUTOR: Jaisso Rodrigues Vautero

Orientador: Hector Omar Ardans-Bonifacino

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de Dezembro de 2010

**Palavras-chave:** identidade psicossocial - inserção social – saúde – adolescente  
- universidade

O acesso à vida universitária pode ser caracterizado como uma via de inserção e ascensão social para muitos adolescentes. Porém, esse percurso vital se vê ameaçado, em inúmeros casos, por dúvidas e incertezas que se apresentam. A pressuposição que sustenta este trabalho é que essas dúvidas e incertezas dizem respeito a problemáticas identitárias do adolescente. Tais pensamentos e sentimentos, que se apresentam *antes* do ingresso na universidade, situam-se na relação do sujeito consigo mesmo e na relação dele com seus *outros significativos* (MEAD, 1972) e, em geral, com a sua comunidade. Ainda, as dúvidas e incertezas são perpassadas pelas determinações sociais que agem sobre sua subjetividade (MEZAN, 1997) através das implicações pessoais, familiares, culturais, políticas, ambientais, etc. A partir do pressuposto já referido, criou-se, no Curso de Psicologia da UFSM, um estágio denominado Clínica Psicossocial da Identidade para trabalhar com alunos de graduação e estudantes do ensino médio e fundamental. A respeito destes últimos, foram criados grupos: 1) em parceria com a Prefeitura Municipal de Jaguari e com a Rede Estadual de Ensino da mesma cidade e, 2) com o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), que foram denominados *oficinas de identidade na adolescência*. A pesquisa se dá em torno destas oficinas, e tem como objetivo ampliar a compreensão das problemáticas identitárias dos participantes nos grupos de estudantes de ensino médio e fundamental oferecidos, através dos relatórios e discussões com os estagiários (condutores dos grupos) durante as supervisões de campo e acadêmica, realizadas semanalmente. A metodologia do estágio está baseada nos princípios da pesquisa-ação tal como originalmente formulada por Kurt Lewin (1948), ampliados a partir do estudo de obras de John Dewey (in: DE FRANCO E POGREBINSCHI, 2008), onde se inserem os grupos de discussão (CALLEJO, 2000). O projeto de pesquisa é inspirado nos mesmos princípios, se alicerçando nos materiais produzidos pelos estagiários e no diário de campo do pesquisador. O método de análise do material consiste em confrontar categorias surgidas do quadro teórico e estabelecidas previamente com categorias emanadas do material empírico (MOURA E FERREIRA, 2005, SELTZ, 1975). Os resultados apontam para os seguintes eixos: Identidade ocupacional, inserção social e o ingresso na vida universitária, identidade psicossocial, ideologia e saúde. Os quais configuram unidades temáticas gerais, provenientes em grande parte do material teórico e dadas *a priori*. As unidades menores, denominadas subcategorias, surgem diretamente dos dados de pesquisa e são o local onde se desdobra a análise. As conclusões se dão sobre três aspectos: o primeiro diz respeito às questões identitárias do adolescente em relação às perspectivas de futuro. O outro eixo remete à *universidade* como *uma via de inserção e ascensão social*, e por fim, a questão da implicação e da mediação é discutida.

## ABSTRACT

### **Psychosocial identity, social inclusion and health. Access to university life of adolescents seen by psychology trainees.**

Author: Jaisso Rodrigues Vautero  
Advisor: Hector Omar Ardans-Bonifacino  
Santa Maria, Dec. 2010.

**Keywords:** psychosocial identity - social inclusion - health - teenage – university

Access to university life can be characterized as a way integration and social mobility for many teenagers. However, this vital way is threatened in many cases by doubts and uncertainties that arise. The assumption that drives this work is that these doubts and uncertainties relate to identity issues of adolescence. Such thoughts and feelings that present themselves before entering the university are in the relationship of self and his relationship with their significant others (Mead, 1972) and, in general, with its community. The doubts and uncertainties are permeate by social determinations that act on their subjectivity (Mezan, 1997) through the personal implications, familial, cultural, political, environmental, etc. From the assumption cited above, was created in the course of Psychology UFSM, a internship called *Psychosocial Identity Clinic* to work with graduate students and students of elementary and middle school. Regarding the latter, groups were created: 1) in partnership with the Municipality of Jaguari and the municipal Schools of that city, and 2) with the *Colégio Técnico Industrial de Santa Maria* (CTISM), which were denominated *workshops identity during adolescence*. The research revolves around these workshops, and plan to extend the understanding of the problematic identity of the participants in the groups of students in elementary and middle school offered, through the reports and discussions with the trainees (drivers of the groups) for the supervision of field and academic, held weekly. The methodology of training is based on the principles of action research as originally formulated by Kurt Lewin (1948), expanded from the study of works of John Dewey (in: DE FRANCO Pogrebinschi, 2008), where are based the groups discussion (Callejo, 2000). The research project is inspired by the same principles, and has as background materials produced by the trainees and the researcher's field diary. The method of analysis of the material is to confront the theoretical categories emerged and with previously established categories originate from the empirical material (E FERREIRA MOURA, 2005, Selltiz, 1975). The results point to the following areas: occupational identity, social inclusion and ingress into university life, psychosocial and Adolescent Identity, Ideology and Identity in Adolescence, Health and Identity. They are general thematic units coming most of them from material given to theoretical approach. The smaller units, called *sub categories*, came directly from the research data and are where the analysis happens. The conclusions is about three aspects: the first relates to issues of identity in relation to the adolescent's future prospects. The other axis refers to the university as a means of integration and social advancement, and finally, the implication is discussed and mediation.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1.Considerações iniciais.....</b>  | <b>10</b> |
| 1.1 Oficinas de Identidade na Adolescência.....   | 12        |
| 1.1.1 Os estagiários.....   | 14        |
| 1.2 A pesquisa.....   | 15        |
| 1.2.1.Motivações do pesquisador.....  | 15        |
| 1.2.2.Aspectos iniciais da pesquisa.....  | 15        |
| 1.2.3.Estrutura do trabalho.....  | 16        |
| <b>2.Marco teórico.....</b>   | <b>17</b> |
| 2.1.Identidade ocupacional.....   | 19        |
| 2.1.1.A escolha do curso e escolha da profissão.....  | 21        |
| 2.2. Inserção e ascensão social.....  | 23        |
| 2.2.1. Definições preliminares e históricas.....  | 23        |
| 2.2.2. Mobilidade social e educação no Brasil.....  | 26        |
| 2.2.3. A mobilidade combatida.....  | 29        |
| 2.2.3.1.Nome, classe e reprodução.....  | 31        |
| 2.2.4.Como é possível ascender então?.....  | 34        |
| 2.2.5.Inserção e ascensão social e identidade.....  | 35        |
| 2.2.6. Elementos introdutório sobre a realidade<br>sociodemografia de Santa Maria e Jaguari.....  | 39        |
| 2.3.Identidade psicossocial e adolescência.....   | 42        |
| 2.3.1.Identidade.....   | 42        |
| 2.3.2. Adolescente.....   | 51        |
| 2.3.2.1.Alguns marcos cronológicos.....   | 52        |
| 2.3.2.2.Conceito de adolescência.....   | 53        |
| 2.3.2.3.Construção da identidade na adolescência.....   | 57        |
| 2.3.2.4.Crise.....  | 58        |
| 2.3.2.5.Crise e comprometimento.....  | 60        |
| 2.4. Ideologia e identidade na adolescência.....  | 63        |
| 2.4.1.Ideologia.....  | 63        |
| 2.4.2.Ideologia e adolescência.....   | 66        |
| 2.5.Saúde.....  | 68        |
| 2.5.1. Psicologia da Saúde.....   | 69        |
| 2.5.2.De que forma dúvidas e incertezas<br>sobre a universidade podem ser percebidas<br>como impactantes sobre a saúde do estudante?..... | 70        |
| 2.6. Implicação e pesquisa ação.....  | 73        |
| 2.6.1.Pesquisa ação.....  | 73        |
| 2.6.2.Implicação.....   | 75        |
| 2.6.3. Cuidados éticos.....   | 79        |
| <b>3 Metodologia.....</b>   | <b>82</b> |
| 3.1. Caráter da pesquisa.....   | 82        |
| 3.2.Ontologia, epistemologia e método.....  | 82        |
| 3.3. Problema e enquadramento de pesquisa.....  | 83        |
| 3.4.Grupo estudado – sujeitos de pesquisa.....  | 84        |



|   |            |
|---|------------|
| 3.5. Forma de coleta do material.....                           | 84         |
| 3.5.1. Instrumentos.....  | 85         |
| 3.5.1.1. Materiais produzidos pelos estagiários.....            | 86         |
| 3.5.1.2. Diário de campo.....                                   | 87         |
| 3.6. Procedimentos.....   | 88         |
| 3.6.1. Organização dos dados.....                               | 89         |
| 3.6.1.1. Trabalhando com categorias.....                        | 89         |
| 3.6.1.2. Critérios de categorização.....                        | 91         |
| <b>4. Análise dos dados.....</b>                                | <b>94</b>  |
| 4.1. Introdução às categorias.....                              | 94         |
| 4.2. Identidade ocupacional.....                                | 97         |
| 4.2.1. Explorações em torno da escolha profissional.....        | 98         |
| 4.2.2. Escolha profissional e identidade.....                   | 107        |
| 4.2.3. Quem eu quero ser, por que escolhi o CTISM?.....         | 111        |
| 4.2.4. Aproximação com a profissão.....                         | 115        |
| 4.3. Inserção e ascensão social nas oficinas de identidade..... | 119        |
| 4.3.1. Subir na vida.....                                       | 119        |
| 4.3.2. Mercado de trabalho.....                                 | 121        |
| 4.3.3. Trabalho e estudo.....                                   | 124        |
| 4.3.4. Independência financeira.....                            | 128        |
| 4.3.4.1. Dinheiro.....  | 128        |
| 4.3.4.2. Independência financeira.....                          | 129        |
| 4.4. Identidade psicossocial Adolescência.....                  | 131        |
| 4.4.1. Identidade psicossocial e Adolescência.....              | 131        |
| 4.4.1.1. Quem sou eu?.....                                      | 131        |
| 4.4.1.2. O lúdico.....  | 133        |
| 4.4.1.3. Papéis.....  | 135        |
| 4.4.1.4. Mudança.....   | 142        |
| 4.4.1.5. Futuro e projeto de vida.....                          | 145        |
| 4.4.2. Identidade e família.....                                | 151        |
| 4.4.2.1. Separação.....   | 153        |
| 4.4.2.2. Modificações e novos papéis na família.....            | 155        |
| 4.4.2.3. Família e apoio.....                                   | 156        |
| 4.4.2.4. O conflito nas relações familiares.....                | 158        |
| 4.4.3. Amizade, relação entre pares.....                        | 161        |
| 4.4.3.1. O Grupo de pares.....                                  | 161        |
| 4.4.3.2. Amizade.....   | 164        |
| 4.5. Ideologia e Identidade na Adolescência.....                | 168        |
| 4.5.1. Convocados à discussão.....                              | 168        |
| 4.5.2. Estrutura social e descoberta.....                       | 171        |
| 4.6. Saúde.....   | 177        |
| 4.6.1. Empowerment e saúde.....                                 | 177        |
| 4.6.2. Vulnerabilidade no contexto acadêmico e identidade.....  | 181        |
| 4.6.3. Prevenção e cuidado nos grupos.....                      | 185        |
| <b>5. Conclusões.....</b>                                       | <b>187</b> |
| <b>6. Bibliografia.....</b>                                     | <b>199</b> |

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O acesso à universidade é uma via de inserção e ascensão social. Caberia enfatizar que é *uma* via, entre outras possíveis, em função da situação vital dos sujeitos. A seqüência escolar coloca uma trajetória ao aluno que termina, senão necessariamente, ao menos idealmente, no ensino superior. A valorização da educação pelo mercado do trabalho e a disparidade das situações socioeconômicas em relação ao nível de ensino deixam claro o papel da universidade como promotor de inserção e ascensão social<sup>1</sup>.

Vem se configurando, nos últimos vinte anos, no Estado brasileiro uma mudança de paradigma no que concerne aos direitos e políticas públicas. A educação foi reconhecida como direito fundamental e a mesma Carta que introduz esse direito prevê a necessidade de democratização do seu acesso, conforme preceitua o artigo 206: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola." (BRASIL, 1988). Segundo Norberto Bobbio:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. (BOBBIO, 1992, pg. 75)

Seguindo essa perspectiva, a educação superior vem acompanhando as transformações ocorridas na sociedade brasileira, apresentando-se como demanda de um número cada vez maior de pessoas; dessa forma, ao analisar o atual panorama do ensino superior no país é possível identificar que o mesmo encontra-se em expansão. O número de vagas existentes é um bom indicativo desse crescimento: passaram de 430.482 em 1985 para 3,8 milhões em 2007 (INEP, 2007). Mesmo assim, o ensino superior brasileiro continua sendo um direito exercido pela minoria da população, alcançando apenas cerca de 10% das pessoas entre 18 e 24 anos (INEP, 2007).

---

<sup>1</sup> Os conceitos de inserção e ascensão social são considerados em conjunto, uma vez que pressupõem a entrada (inserção) do aluno em um novo grupo social, dos candidatos a portar diploma superior, e a mobilidade social (ascensão) que implica a melhora das condições de vida do aluno e de sua família no futuro, o que transcende o enquadramento em classes sociais apenas por critérios econômicos.

Acredita-se que a garantia do exercício do direito à educação superior no Brasil passa por dois grandes desafios: o acesso e a permanência na universidade. O aumento de vagas em universidades públicas e políticas de ação afirmativa colaboram para o redimensionamento do acesso. Para além do acesso, o desafio que se coloca é a criação de mecanismos que viabilizem também a permanência e a conclusão dos cursos de todos os alunos que ingressam às Instituições de Ensino Superior (IES). Isto é particularmente importante para aqueles alunos que têm este direito ameaçado por fatores econômicos, sociais, psicológicos e culturais. Dentre tais obstáculos, que ameaçam o percurso vital rumo a uma inserção plena no mundo adulto, cabe fazer referência às dúvidas e incertezas pessoais sobre o rumo a tomar em relação a cursos e à vida universitária. Tais pensamentos e sentimentos, que se apresentam *antes* do ingresso na universidade, situam-se na relação do sujeito consigo mesmo, em primeiro lugar, mas também, e não menos importante, na relação dele com seus *outros significativos* (MEAD, 1972) e, em geral, com a sua comunidade. Ainda, as dúvidas e incertezas são perpassadas pelas determinações sociais que agem sobre sua subjetividade (MEZAN, 1997) através das implicações pessoais, familiares, culturais, políticas, ambientais, etc.

A educação fundamental e média, tal como esta organizada no Brasil, pressupõe uma seqüência linear, com poucas possibilidades de opção por diferentes caminhos. A escolha (e a tomada de decisão) só aparecerá no horizonte do sujeito à medida que se aproxima da idade em que se fazem estudos universitários ou, em outras palavras, na hora de tomar decisões a respeito de seu futuro enquanto adulto. A adolescência pode ser caracterizada como o período em que se iniciam as questões sobre a identidade. É a partir de onde se instala a pergunta de quem *sou eu* e com isto a dúvida sobre a identidade, para as quais o sujeito vai dando uma série de respostas. Nesse momento também se colocam à sua frente uma série de definições que terão impacto por toda sua vida, dentre as quais, a definição ocupacional.

Boaventura de Souza Santos (2005) questiona o lugar da universidade no século XXI, colocando-a no limite entre a função social, desenvolvimento e ascensão social do aluno, e uma lógica de mercado, voltada para a produção de

conhecimento tecno-científico. Cabe então algum questionamento quanto a este limite, operacionalizado por trabalhos que habilitem aos atores sociais envolvidos, reflexão e crítica. Motivo pelo qual esta atividade em específico: *Oficinas de Identidade na Adolescência* foi escolhida como foco deste trabalho de pesquisa.

Existem outros fenômenos relacionados ao tema *universidade*, os quais são interdependentes, e configuram uma forma de abordar o fenômeno social, sejam eles *inserção e ascensão social, identidade*, em seus múltiplos desdobramentos, inclusive a *identidade ocupacional, saúde e adolescência*. Os quais configuram juntos os eixos temáticos que guiam o trabalho.

As Oficinas de Identidade na Adolescência são, portanto, o objeto final desse estudo, considerando ainda seu desdobramento natural em múltiplos outros objetos; cabe então que seja explicada e localizada para enfim descrever as linhas iniciais do presente estudo.

### **1.1. Oficinas de Identidade na Adolescência**

Trata-se na realidade de uma atividade de estágio que também apresenta algumas características de extensão, vinculada ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. O pressuposto que sustenta esse estágio é que dúvidas e incertezas em relação ao ingresso ao ensino superior, enquanto via de inserção e ascensão social, dizem respeito a problemáticas identitárias do adolescente. Refere-se, assim, diretamente às perguntas que serão bastante retomadas durante o trabalho: Quem sou eu? Quem eu quero ser?

As respostas a tais perguntas envolvem, também, expectativas de outros (família, amigos, comunidade) a respeito do sujeito. Ainda, determinantes sociais importantes, vindas do mercado de trabalho, de instituições, do Estado, contêm também expectativas sobre a educação e a inclusão social. Neste contexto e a partir do pressuposto já explicitado, criou-se um estágio, para estudantes de Psicologia, denominado Clínica Psicossocial da Identidade<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “O termo Clínica é adjetivado com o termo psicossocial e, essa expressão, então, é relacionada ao terceiro termo, identidade, por meio da partícula ‘da’. Desta forma, a investigação consiste em um estudo sobre fenômenos e problemáticas (manifestações, ausências, conflitos, crises,

A proposta inicial buscava trabalhar com a problemática da evasão escolar nos cursos de graduação da UFSM, a partir de reuniões em grupos de discussão (CALLEJO, 2001), conduzidos pelos estagiários do curso de psicologia que voluntariamente responderam à oferta do estágio. Participaram da implantação, além do orientador do estágio, dois psicólogos da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE-UFSM)<sup>3</sup>, um dos quais é o autor desta pesquisa. O estágio visava compreender as problemáticas identitárias dos alunos de graduação participantes dos grupos oferecidos, a proposta inicial, porém, se altera.

Ainda durante o primeiro semestre de 2009, através das atividades dos grupos e da divulgação do estágio, a atividade chega ser conhecida fora do âmbito dos cursos de graduação da universidade. Dessa forma, houve interesse pelas atividades por parte da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Jaguari. A proposta foi apresentada durante as supervisões semanais, com adesão unânime dos estagiários à ideia de realizar um projeto em Jaguari, motivo pelo qual a supervisão do estágio elaborou um projeto de intervenção repensando o trabalho, agora no Ensino Médio e Fundamental com adolescentes. Com a entrada da temática da identidade do adolescente no estágio surgiu, ainda, a possibilidade de estender às atividades à escola técnica industrial que funciona dentro da própria UFSM. O projeto foi adaptado e apresentado a esta escola a partir do convite para que as atividades fossem lá desenvolvidas. Desta forma, houve duas atividades principais das *oficinas de identidade*:

- a) realizadas em parceria com a Prefeitura Municipal de Jaguari e com a Rede Estadual de Ensino da mesma cidade, e
- b) no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM).

Mesmo com a mudança do foco do estágio com relação ao local de execução e ao público alvo, manteve-se o objetivo inicial de focalizar a compreensão da temática da identidade vinculada à universidade, e o estudo formal em geral, como via de inserção e ascensão social.

---

transformações, perdas, etc.) identitárias com o intuito de estruturar uma abordagem psicossocial clínica das mesmas.” (ARDANS, 2009, p.172).

<sup>3</sup> Este órgão gestiona dentro da UFSM a política de assistência estudantil, e tem como principal objetivo garantir o acesso e permanência dos alunos à (e na) instituição (BRASIL, 2010).

### 1.1.1 Os estagiários:

Os estagiários<sup>4</sup> fizeram sua opção<sup>5</sup> no final do segundo semestre de 2008, onde se inseriram seis alunos de *estágio específico*, atuando como condutores de grupos. Participaram também seis alunos do *estágio básico* que, por serem alunos dos semestres iniciais, teriam como objetivo a observação dos grupos.

Com a criação do projeto na cidade de Jaguari (alunos do ensino médio e fundamental) e a inclusão de alunos do ensino técnico integrado ao médio (CTISM), o estágio teve de ser reorganizado, gerando a entrada de mais alunos de estágio extra-curricular e mais um aluno de estágio básico.

Desta nova organização do estágio surgem, em relação ao trabalho com os adolescentes, dois eixos: um deles focado o CTISM (1) e outro vinculado a cidade de Jaguari (2). É possível visualizar a configuração do estágio através de uma tabela retirada da lista de discussão (grupos) em meio eletrônico da Clínica Psicossocial da Identidade<sup>6</sup>:

| CTISM            | CTISM | CTISM | JAGUARI 7 <sup>a</sup> | JAGUARI 8 <sup>a</sup> | JAGUARI ensino médio |
|------------------|-------|-------|------------------------|------------------------|----------------------|
| EE1 <sup>7</sup> | EE3   | EE4   | EB1                    | EB3                    | EE4                  |
| EE2              | EEC1  | EE5   | EB2                    | EB6                    | EE5                  |
| EB1              | EB3   | EB5   | EE2                    | EE1                    |                      |
| EB2              | EB4   | EB6   | EEC1                   | EE3                    |                      |
|                  |       | EB7   | EEC2                   | EE4                    |                      |
|                  |       |       | EEC3                   | EE5                    |                      |

Fonte: <http://groups.google.com.br/group/clipsid>

<sup>4</sup> O nomes dos estagiários, assim como o de todos alunos, foram modificados, sendo substituídos por personagens de romances de Gabriel García Marquez, com o objetivo de garantir a privacidade. Os nomes fictícios são pouco comuns para que não sejam confundidos com nomes reais de participantes.

<sup>5</sup> No curso de psicologia da UFSM os alunos podem optar pelo estágio que gostariam de participar, geralmente são atividades que já vem sendo desenvolvidas pelos professores, onde os alunos se inserem.

<sup>6</sup> CliPSId: grupo de e-mail restrito à equipe do estágio. Disponível em: <http://groups.google.com.br/group/clipsid> Acesso em: 08 set. 2009.

<sup>7</sup> EE refere-se estagiários do estágio específico, EB do básico e EEC do estágio extra-curricular, os números diferenciam os sujeitos e localizam quando os mesmos participam em mais de uma atividade.

## 1.2.Da Pesquisa

### 1.2.1.Motivações do pesquisador

As motivações do pesquisador são o verdadeiro momento inicial de uma pesquisa, que no caso desta nasce precisamente do envolvimento do autor com as atividades das *Oficinas de Identidade*, onde fazia parte da supervisão de campo do estágio. O interesse em participar do estágio, por sua vez, deriva principalmente de seu interesse no trabalho com a temática do ingresso à universidade, desde a perspectiva identitária, pensando assim possibilidades de futuro e de inserção e ascensão social. A atuação profissional do pesquisador deve ser citada, visto que atualmente desempenha a função de psicólogo em um órgão da UFSM que tem o objetivo de garantir a permanência do aluno na instituição, privilegiando ações de combate à evasão universitária, entendendo a extensão e o multifacetamento do fenômeno.

### 1.2.2.Aspectos iniciais da pesquisa

A pesquisa surge com o caráter atual a partir do estabelecimento das atividades das *oficinas de identidade na adolescência*. Pode-se resumir a proposta do trabalho como um estudo a respeito do impacto sobre a identidade do aluno adolescente, pré-universitário, dos estados de incerteza instalados nestes momentos da trajetória de vida e suas circunstâncias, os quais remetem a uma série de determinantes dentro do contexto social dos alunos, indiscriminadamente, sociais, psicológicos, econômicos, culturais, socioambientais, etc. Estudo que se concretiza através de oficinas de identidade conduzidas por estagiários e supervisores que se debruçam sobre esta problemática.

A pesquisa aqui proposta considera toda a riqueza do estágio, mas seu foco imediato está, cabe frisar, sobre as *supervisões de estágio*, que ocorrem semanalmente. Nelas os estagiários-condutores reúnem-se com um supervisor

acadêmico (orientador também desta pesquisa) e dois supervisores de campo (sendo um deles o pesquisador que realiza este estudo). Em tais reuniões, os estagiários devem apresentar relatórios circunstanciados da atividade dos grupos que coordenam. Devido a esta configuração, a atividade passa a ter elementos semelhantes à pesquisa ação; assim, alguns aspectos da mesma são utilizados como guia na estruturação e realização da pesquisa.

A dinâmica destas reuniões também se pauta pela proposta de grupos de discussão, não apresentando uma estrutura pré-definida, mas que se define ao longo dos encontros. A característica mais marcante é que as reuniões não são conduzidas hierarquicamente, mas em ampla discussão democrática. Também vale a pena informar que os estagiários têm conhecimento desta proposta de pesquisa e sabem, ainda, que só se desenvolveria após sua tramitação nas instâncias institucionais necessárias (Curso de Psicologia e Comitê de Ética - UFSM). As discussões e falas que são apresentadas como dados de pesquisa provém na maior parte dos relatórios que os estagiários apresentam ao grupo, uma vez que ficavam no grupo de discussão *online* à disposição de todos participantes, fazendo parte assim destes grupos de discussão que configuravam as supervisões de estágio.

### 1.2.3. Estrutura do trabalho

Foi adotada uma estrutura simples na elaboração desta dissertação, com o estabelecimento de um Marco Teórico em torno do que foram definidos como os principais eixos do trabalho, seguido dos Procedimentos Metodológicos, como especial preocupação em torno do método de análise. A seguir, a Análise dos Dados é dividida em grandes categorias, as quais são elaboradas em estreita observação do marco teórico; estas categorias maiores apresentam subdivisões em torno de temáticas advindas do material empírico. Por fim, a Conclusão se dá em por questionamentos sobre o conjunto de resultados do trabalho, buscando estabelecer algumas correlações.



## 2.MARCO TEÓRICO

O foco deste trabalho está na maior compreensão dos processos de ingresso na universidade e as dúvidas e incertezas que se colocam durante tal processo, observado através de grupos conduzidos por estagiários de psicologia. Antes de iniciar a discussão a partir do material produzido em torno destes grupos é necessário que alguns temas sejam melhor analisados antes, a fim de estabelecer os marcos teóricos da análise, os quais devem ser lidos em conjunto com a análise, uma vez que os temas remetem diretamente às categorias derivadas do material empírico. Alguns são dados *a priori*, e já surgiram no projeto de pesquisa que guiou o trabalho, como *Identidade psicossocial e adolescência*, e *Inserção social e o ingresso na vida universitária*. Outros surgem no material empírico em conjunto com o diálogo teórico que foi de construindo sobre a análise do material, como *Ideologia e Identidade na Adolescência*. Os temas a serem debatidos neste resgate teórico serão os seguintes:

- a) Identidade ocupacional
- b) Inserção e ascensão social
- c) Identidade psicossocial e adolescência
- d) Ideologia e Identidade na Adolescência
- e) Saúde e identidade

Em *identidade ocupacional* será realizado alguma incursão em termos de escolha profissional, este tema, porém, não será desenvolvido plenamente aqui, visto que será melhor explanado na parte dedicada a *análise dos dados*, em uma categoria dedicada especificamente à questão ocupacional. *Identidade psicossocial e adolescência* é um tema melhor debatido visto agrupar dois grandes eixos desse trabalho, logo será feito um esforço no sentido de fixar as idéias que sustentarão a concepção de identidade no trabalho. O outro eixo relevante, adolescência, será abordado com o intuito primeiro de desconstruir o conceito, e construí-lo a luz da concepção de identidade utilizada. *Ideologia e Identidade na Adolescência*, que também reflete uma categoria específica, e adquire relevância em face ao referencial usado para se falar de identidade

adolescente, o qual considera o comprometimento com a ideologia uma tarefa crucial da adolescência. *Saúde e identidade* configuram um enquadramento especial do trabalho e uma preocupação sobre a influência que as dúvidas e incertezas em torno da identidade terão sobre a saúde do estudante.

Um último tema chamado *Implicação e pesquisa ação* busca estabelecer de modo paradigmático três pontos: que elementos da *pesquisa-ação* são utilizados; como será considerada a questão da *implicação do pesquisador*, e pensando nas relações que se estabelecem entre pesquisador e estagiário, o estabelecimento dos *cuidados éticos* a serem observados.

## 2.1. Identidade ocupacional

Erikson já considera que a noção de identidade emerge da síntese de uma série de *eus*, abandonados e previstos (ERIKSON, 1976, p. 212), que serão integrados em um conjunto de papéis sociais, o qual deverá ter reconhecimento social. Próximo a isso, Bohoslavsky tenta observar como pode haver uma integração, agrupando o que podem ser vistas como possibilidades da resposta à pergunta *quem quero ser?*:

(...) o sentimento de quem se é e quem não se é; quem se quer ser e quem não se quer ser; quem se crê que deva ser e quem se crê que não deva ser; quem se pode ser e quem não se pode ser; quem se permite ser e quem não se permite ser, da totalidade das quais surgirá, ou não, uma síntese. (BOHOSLAVSKY, 1998, p.42)

A totalidade de possibilidades é a expressão de identidades diversas que o indivíduo nutre em vários momentos de sua vida, maturando e modificando o processo em acordo com cada etapa. O que caracteriza a definição da identidade ocupacional são essas possibilidades de ser, que não se fecham, pois uma vez estabelecida determinada identidade ocupacional, sobrevém novo momento que se encarrega de descristalizar todas definições, como é o caso de alguém muito bem estabelecido em sua profissão mas que se aposenta, o que requer todo o reenquadre da identidade ocupacional, até mesmo do que é ocupação. No caso do adolescente há um salto qualitativo, pois a necessidade da definição ocupacional com que ele se confronta, e a sucessiva definição da identidade ocupacional, implicam a entrada no mundo adulto, e arrasta o adolescente para essa nova fase. Das identidades diversas, o desafio é a integração, que resultará na definição de uma ocupação:

Todo conflito em relação à escolha de uma maneira de ser, através de algo que fazer (de uma ocupação), expressa uma não-integração de identidades diversas. Todas as dúvidas do jovem a respeito de "quem quer ser" obedecem a identificações que ainda não se integraram. Quando estas identificações se integram e perdem o caráter defensivo ou protetor original, o adolescente alcançou sua identidade ocupacional. (BOHOSLAVSKY, 1998, p.42)

Super (1967) apresenta cinco etapas, baseado nas idéias de Bühler (1950) em relação ao modo como o desenvolvimento das idéias se dão a respeito

do futuro ocupacional<sup>8</sup>. Este desenvolvimento é apresentado pelos autores até os 14 anos. Por volta dos 4 até os 10 anos estas idéias são dominadas pela fantasia, que aponta para necessidades básicas da criança. A questão sobre o futuro ocupacional surge de modo mais claro entre 11 e 12 anos, e diz respeito a gostos. A partir desse momento (14 anos), surgiria no jovem o reconhecimento de suas habilidades, sobretudo devido ao seu desempenho escolar<sup>9</sup>. Há uma segunda grande etapa posterior, a de exploração, que se baseia nos papéis a serem desempenhados pelo indivíduo, dividida esta fase em três momentos e apresenta uma aproximação gradativa com a ocupação em si. Dos 15 aos 17 anos há um momento de escolha de papéis ocupacionais, ainda cheios de fantasias. Entre 18 e 21 anos o jovem passa a abordar a realidade, avaliando “as necessidades, os gostos e os interesses com as oportunidades que oferece a realidade” (BOHOSLAVSKY, 1998, p.p.44-45); mas somente por volta dos 22 aos 24 anos surge a escolha de algo que será tomado como próprio, separando uma determinada ocupação, talvez seja possível aqui já falar em profissão.

As demais etapas não interessam diretamente a este trabalho, mas a próxima, dos 25 aos 44 anos, se chama de estabelecimento, e se auto-explica ao falar do estabelecimento da identidade ocupacional. Existem ainda duas fases, ainda segundo Super (1967), a saber, manutenção e declínio.

Para findar a aproximação teórica inicial nesta categoria cabe dizer que definição da identidade ocupacional é uma tarefa fundamental<sup>10</sup> na adolescência,

---

<sup>8</sup> No original os autores usam o termo vocação, no entanto o *vocatus* (lat.) evoca por si mesmo a idéia de chamamento convocação (FARIA, 1967), que por sua vez remete à religião. A vocação seria o chamamento (divino, por assim dizer) para o exercício do ofício religioso. Portanto, o termo será evitado. Mas não poderá ser confundido com ocupação -a confusão parece existir apenas ao se falar em orientação vocacional e orientação profissional, que são usados muitas vezes como sinônimos. A vocação surge como algo que se refere ao futuro, alguém que “segue sua vocação” segue algo que lhe estava preparado para que ocorresse no futuro, o jovem que busca saber sua “vocação”, busca saber o que será no futuro. Tampouco é possível aproximar a vocação da idéia de “o que você fará no futuro”, visto que a vocação aborda o problema de forma diretiva, e este trabalho toma a questão de modo inverso, pela autonomia. Seria impossível resolver a questão, visto serem paradigmas diversos. Mas não é possível abrir mão das idéias que os autores propõem, mesmo que usem um termo que se quer evitar. Assim, de forma provisória, onde estiver grafado o termo vocação originalmente, será utilizado e seu lugar “idéias a respeito do futuro ocupacional”.

<sup>9</sup> É interessante observar que as habilidades são reconhecidas no âmbito escolar, e são nominadas inclusive em acordo com as disciplinas acadêmicas, pode-se ler esta proximidade com um dado que aparecerá ao longo deste capítulo, que é a priorização da universidade, quase unânime, como forma de inserção ocupacional.

<sup>10</sup> Havia apenas um aluno com idade maior, um aluno de sétima série de Jaguari com 29 anos.

alguns autores relacionam a inabilidade em estabelecer esta identidade com o transtorno mental<sup>11</sup> (MARCIA, 1967; ERIKSON, 1972). O que justifica duplamente a criação da categoria, dada a frequência com que se mostra no material e a importância que o conceito apresentado tem à faixa etária em questão.

### 2.1.1. A escolha do curso e escolha da profissão

Escolher um curso e escolher uma profissão é na realidade a escolha de modos possíveis de vida. A adolescência é marcada pela dúvida em relação ao futuro, sobretudo quando se aproxima do fim da mesma, por uma exigência de ordem social, é o momento em que se espera uma definição ocupacional do adolescente. Há pouco a identidade ocupacional foi tomada como parte da “identidade pessoal” (Bohoslavsky, 1998), as escolhas ocupacionais refletem na resposta a *quem eu sou*:

A escolha de uma profissão é fundamental na normalização das relações com o mundo. Num nível mais concreto, é claro, entende-se que, em parte, sou aquilo que faço" (Fiori citado por Rappaport, 1982, p. 31). Como essa identidade se entrelaça com a escolha de papéis ocupacionais e a definição concreta de uma profissão, a maioria dos autores concorda que ela é, em geral, formada na adolescência, época de grandes transformações biopsicossociais para um sujeito que comumente está em processo de inserção no mercado de trabalho. (TERÊNCIO & SOARES, 2003, p.141)

Diante das possibilidades o adolescente inicia suas incursões mais sérias em torno de seus planos futuros, e explora seus sonhos, suas experiências e habilidades. A identidade ocupacional se desenha mais nitidamente após uma trajetória que tem início no surgimento do EU (ERIKSON, 1976), na adolescência há uma exigência, sobretudo no âmbito educacional, de que seja definida a ocupação.

As *Oficinas de Identidade* desenvolvidas em Jaguari e no CTISM trabalharam com adolescentes de 12 a 16 anos, nestes estudantes a identidade profissional se mostra de duas formas: baseada em aspirações, mas sem haver ainda um compromisso mais realístico com a profissão; e um compromisso com a escolha

---

<sup>11</sup> “disturbs individual young people” (Marcia, 1967, p. 340)

ocupacional, ou seja, com foco na definição do curso universitário e, por conseguinte, a profissão para qual esse curso forma.

## 2.2. Inserção e ascensão social

Este tema é dado *a priori*, e pensado já no projeto que guiou esta pesquisa, neste material é usado o termo genérico *inserção social*, mas que remete enquanto categoria também à ascensão social. Para entender o tema é preciso retomar que o trabalho de pesquisa foca uma experiência de estágio denominada *Oficinas de Identidade na Adolescência*, adolescência por ser este o período em que as questões identitárias estão em relevo, é quando se instala a pergunta de quem sou eu. Nesse momento também se colocam à sua frente uma série de definições que terão impacto por toda vida, e que passam sempre pela pergunta do quem sou eu, a necessidade de inserção a ascensão social faz parte deste desafio bem como a definição da identidade ocupacional, discutida anteriormente. A escolarização formal tem papel preponderante, neste caso, apesar das oficinas trabalharem com o ensino médio e fundamental, a universidade continua sendo o foco. Até a universidade há uma seqüência predeterminada, na qual o questionamento da identidade vai fazendo, lentamente, sua aparição. No adolescente, quem sou? e quem quero ser? já estão presentes.

### 2.2.1. Definições preliminares e históricas

Antes de definir os termos inserção e ascensão em profundidade cabe explorar um pouco as palavras; a busca de ascensão implica uma elevação de nível, no caso, nível socioeconômico, já inserção aponta a entrada em determinado *lócus*; esta, é sem dúvida uma mudança de lugar mas que não implica necessariamente uma mudança de nível, deixando as complexidades da definição do nível socioeconômico para depois. Em ambas situações há um movimento, há portanto, deslocamento de determinado estado, ruptura. O presente capítulo gira em torno destas rupturas.

O movimento e conseqüente ruptura da estrutura social é fruto de uma modificação no *locus* que o indivíduo ocupa na estrutura, e que não pode ser observada em termos de macro ou micro estrutura social. Para avaliar qualquer

movimentação é necessário um referencial, no caso de uma movimentação na estrutura social existe uma diversidade de movimentos possíveis: há a possibilidade de movimentos intergeracional, relacionado diretamente às gerações, entre diferentes ocupações, ou ganhos provenientes de diferentes ocupações, ainda existe o movimento de toda estrutura social, como o desenvolvimento socioeconômico de um país, que relativiza toda e qualquer outra atividade. Ainda, autores como Bourdieu (1992, 2007) e Passeron (1992) questionam os modos como se dão tais movimentos.

A movimentação social, mesmo que definida aqui como inserção e ascensão no espaço social é por demais ampla; interessa ao estudo o movimento em torno de um aspecto principal, no caso, a educação. Trabalhos como o de Schultz (1973) colocam a educação como responsável pelo crescimento da economia que não se explica apenas pelo capital econômico:

A proposição fundamental de Schultz é que, por intermédio do investimento em educação, as pessoas valorizam suas capacidades e as habilitações adquiridas exercem influência sobre os padrões de acumulação de poupanças e formação de capitais, além de alterarem as estruturas de pagamentos e salários e os totais de ganhos decorrentes do trabalho relativo ao montante do rendimento da propriedade. De forma simplificada, a educação é vista como um investimento que eleva a produtividade e os lucros dos trabalhadores, além de impulsionar o desenvolvimento econômico. (LEMOS, PINTO & DUBEUX, 2009, p.371)

O papel da educação na inserção e ascensão do indivíduo enquanto movimentação social já é senso comum, foco de políticas públicas que visam desenvolvimento social e esperança por vezes messiânica das famílias e ponto central no “posicionamento sócio-econômico das pessoas na hierarquia social” (PASTORE & SILVA, 200, p.40). Por mais que possa ser questionado o modo como isso ocorre, ou mesmo a possibilidade de que educação produza tal movimentação, é inegável o destaque que a ela é dado. Em tempos passados, enquanto dependente unicamente da iniciativa dos sujeitos a educação à qual cada um acessava era pensada dentro da classe, a historiografia da Educação (GADOTTI, 1993) mostra uma clara demarcação entre a educação do *vassalo* e do *nobre*. Assim a educação repetia a lógica do sistema que a criava, que claramente busca manter seu *status quo*. A consolidação do *Estado democrático e de direito* (DALLARI, 1998), produto do século XX, com uma tradição marcadamente positivista, coloca a educação como pauta estatal, e daí se inicia a



busca da igualdade de acesso à educação. Entendendo que a educação é considerada já nesse momento crucial ao indivíduo, agora cidadão.

Havia uma perspectiva otimista a qual apostava que escola pública (e gratuita) daria acesso universal à educação e o acesso universal traria igualdade dentro do sistema de ensino. As diferenças seriam por conta apenas das habilidades, *dons* ou *vocações individuais*, com a perspectiva de uma sociedade *justa* (e meritocrática) (NOGUEIRA, 2002, p.16). As gerações que se formam após a implantação desse tipo de política, sobretudo na Europa, não vivem os resultados esperados:

Essas idéias foram perdendo a força, em grande medida porque o crescimento inercial do sistema de educação, não apenas terminava, bem ou mal, por atender à demanda, como também devido ao fracasso das tentativas de planejamento no Ocidente. A partir dos anos 70, dominou a idéia de que elas eram capazes de ter êxito somente na área socialista, convicção que saiu bastante combatida da percepção mais clara da realidade dos países da Europa Oriental após a queda do Muro de Berlim. O que se pode dizer como conclusão desta vasta experiência em ambos os sistemas político-econômicos é que todo e qualquer planejamento possui um nível de indeterminação elevado e que o balanço final de planos implementados mostra resultados bastante diversos das intenções iniciais (PAIVA, 2001, p.186)

Esses acontecimentos foram seguidos em todo o mundo distintas formas, o Brasil já coloca na pauta de suas políticas públicas, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mas era claro o atraso que havia, algumas etapas necessitavam ser vencidas até que a busca de democratização do ensino chegasse ao ensino superior, escopo do interesse aqui. Assim, estes eventos que a pouco foram localizados na década de 50 e 60 não se desenrolam da mesma forma, e talvez o país nem tenha vivido o *pessimismo* da maneira como a citação acima destaca, ou *ainda* não tenha vivido.

O momento atual no Estado brasileiro é de mudança de paradigma no que concerne a direitos e políticas públicas. É possível situar o ano de 1988, com a chamada “Constituição Cidadã” que tem foco na ampliação dos direitos sociais. No rol destes direitos sociais - que pela primeira vez são reconhecidos como direitos fundamentais no país - encontra-se a Educação, o desafio estaria na democratização do seu acesso. Acompanhando essas transformações a educação superior é acessada por um número cada vez maior de pessoas e, dessa forma, engendrando a necessidade de ser consolidada como um direito na

agenda das políticas públicas do país. Para, além disso, e como previne Bobbio (1992), não basta que esse direito encontre fundamentação legal e justificativas convincentes, faz-se necessário garantir-lhe proteção efetiva, impedindo que seja continuamente violado.

Ao analisar o atual panorama do ensino superior no país é possível identificar que o mesmo encontra-se em expansão. O número de vagas existentes é um bom indicativo desse crescimento: passaram de 430.482 em 1985 para 3,8 milhões em 2007 (INEP, 2008). Mesmo assim, o ensino superior brasileiro continua sendo um direito acessado pela minoria da população, alcançando apenas cerca de 10% das pessoas entre 18 a 24 anos. Estes números tornam-se ainda mais preocupantes quando se observa a distribuição das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras por categoria administrativa: 89% delas pertencem ao setor privado. Do mesmo modo, apesar de haver uma continuidade no crescimento de ingressos no ensino superior, não se pode esquecer que as IES privadas são responsáveis por 79,8% desses ingressantes (INEP, 2008).

Diante deste cenário, a inquietação em torno da inserção e ascensão social perpassa as abordagens que se atém exclusivamente à expansão educacional, preocupa saber mais dessas individualidades, e os motivos pelos quais algumas trajetórias buscam o caminho do ensino superior como estratégia de inserção e ascensão social.

### 2.2.2. Mobilidade social e educação no Brasil

A ascensão social aqui pode ser considerada como sinônimo de mobilidade social, e esta não é uma temática nova, tampouco a mobilidade social face à educação, alguns estudos como Blau & Duncan (1967) Lipset & Bendix (1959), e até mesmo Bourdieu (2007), ao seu modo, e carrega uma controvérsia implícita, visto ter de superar o conceito de classe e adotar o de estratificação social (GRACIO, 1997, p.45). Esta última pressupõe um *continuum*, onde exista a circulação dos indivíduos de uma posição para outra. O Brasil apresenta estudos mais concentrados sobre o tema no final da década de 1990. Sua preocupação,

además de identificar que tipo de mobilidade existe no país, busca também elaborar critérios para a estratificação social, considerados via de regra, em termos de ocupação e rendimento médio mensal. Este trabalho não pode se furtar de adentrar um pouco na discussão mais adiante.

Para falar da mobilidade social no Brasil, sobretudo na segunda metade do século XX, são utilizados dados sobre a estratificação social e a trajetória do indivíduo em comparação a ele mesmo e às gerações precedentes. Verificando assim na estratificação proposta se houve movimento de ascensão:

A escala de status utilizada combina ocupação, educação e renda. Essas três variáveis forma os status sociais dos indivíduos e de seus pais. (PASTORE & HALLER, 1993, p.28)

O estudo da mobilidade social baseia-se na comparação de status ocupacionais dos indivíduos com o de seus pais (mobilidade intergeracional) e também entre os status final e inicial do próprio indivíduo ao longo de sua carreira (mobilidade intrageracional. (PASTORE & HALLER, 1993, P.28)

Ainda sobre a mobilidade, convém distinguir a existência de um modelo estrutural do modelo circular, a primeira reflete mudanças provenientes da criação de novas ocupações, em geral produto de uma expansão estrutural do país, já a mobilidade circular decorre da competição entre indivíduos, a ascensão de um determina o descenso de outro. Esta diferenciação é importante por traduzir o momento que determinado país se encontra. A mobilidade surge onde as oportunidades ocupacionais são novas e abundantes (ALBUQUERQUE, 1993). Em sociedades de industrialização desenvolvida a mobilidade assume caráter circular, existe mais estabilidade na economia, as ocupações mais altas se mantêm, e a saída de alguém do sistema implica na sua queda ou saída. Neste caso a variável educação assume *status* especial, pois se torna uma das grandes fontes de ascensão.

Até meados da década de 70 o Brasil é marcado por um campo social móvel e ascendente (ALBUQUERQUE & VELOSO, 1993; PASTORE & SILVA, 2000). As décadas de 1940 e 1950 se destacam pela industrialização do país, criando ocupações não existentes, é observado também o aumento do êxodo rural. A expansão se mantêm das décadas de 1960 e 70, acompanhada pelo impulso dos setores de serviços e financeiro, bem como a administração pública.

Na década de 1970, Pastore (1993, 2000) realiza um estudo buscando retratar a mobilidade social nas décadas anteriores, constatando a presença de ascensão social em toda sociedade, porém de curto alcance, ou seja, houve pouca modificação dentro das famílias, aqueles que percorreram grandes distâncias foram poucos, mas houve um alargamento da classe considerada média pelo autor do estudo. Constata ainda o aumento das diferenças: “a distância entre o topo e a base da pirâmide social aumentou de modo extraordinário” (PASTORE & HALLER, 1993, pp.31-32). De modo conclusivo, o autor tenta observar tendências da mobilidade, relembrando que observa tudo isso no final da década de 1970 e relê na de 1990:

Enfim, os brasileiros continuam tendo as dificuldades tradicionais para penetrar nos níveis mais altos da estrutura social- agora acompanhadas de uma probabilidade bastante ampliada de descida na escala social. Trata-se, sem dúvida, de um clima bem diferente do que foi vivido nas décadas de 50, 60 e parte de 70, quando os mercados de trabalho se ampliaram de modo extraordinário e demandaram o preenchimento das novas oportunidades de trabalho por gente preparada e não preparada. (PASTORE & HALLER, 1993, pp.40-41)

Esses anos dourados passaram, e a realidade atual é bastante diferente. A mobilidade ascendente é mais difícil por três motivos. Em primeiro lugar, porque o ponto de partida é mais alto. Em segundo lugar, porque as oportunidades de trabalho são menores. Em terceiro lugar, porque para uma pessoa subir começa a ser necessário que outra desça, morra ou se aposente. É o início da era da mobilidade circular, que começa a tomar o lugar da mobilidade estrutural. (PASTORE & HALLER, 1993, p.41)

Claramente, os mesmo resultados não podem ser aplicados quase vinte anos após o momento em que foram escritos estes parágrafos, e o cenário que se desenha, em termos de mobilidade, é muito semelhante aquele da segunda metade do século XX. Porém, a participação da educação naquela oportunidade não parece ser tão autêntica, e o crescimento é atribuído basicamente a uma situação de conjuntura do que um resultado nos termos do “terceiro fator” proposto por Schultz (1973). Ainda em relação ao período que se está falando, os autores concluem o seguinte:

No todo, observa-se que os filhos têm ligeira superioridade educacional em relação aos seus pais, indicando uma mobilidade ascendente em termos absolutos. Obviamente, isto não implica em dizer que, em termos relativos às suas respectivas gerações, a situação dos filhos seja melhor do que a de seus pais. Na verdade, dada a existência de uma melhoria generalizada no nível educacional, é possível que em termos relativos, o

quadro seja fundamentalmente de imobilidade. (PASTORE & SILVA, 2000, p.42)

A constatação deve ser avaliada juntamente ao já citado aumento de políticas públicas na busca de igualdade de acesso à educação, o que existe então é uma modificação do patamar mínimo, por assim dizer, esperado quando há algum desenvolvimento no Estado. Mas algum tipo de ascensão existe, o aumento da educação do pai aumenta também às chances de um início, um ponto de partida melhor, rompendo não as barreiras de diversos estratos, mas possibilita algumas mudanças, como a garantia de trabalho não-manual à filhos de pais com mais anos de escolarização (PASTORE & SILVA, 2000, p.44).

Quanto essa ascensão que pode ser considerada relativa, cabe citar as palavras iniciais dos autores a abrir o capítulo sobre o tema:

A possibilidade de subir na estrutura social tem sido considerada como um importante redutor de tensões sociais. A sociedade que oferece oportunidades concretas de ascensão social tende a distribuir esperanças. Ao subir na escala social, os indivíduos costumam se sentir realizados quando comparados com a posição de seus pais. Nesse sentido, a ascensão social funciona como uma espécie de anestésico numa sociedade desigual” (PASTORE & HALLER, 1993, p.25)

Inicia a suspeita que dentro de mobilidade operam forças de outra ordem.

### 2.2.3. A mobilidade combatida

Utilizar apenas a mobilidade para falar sobre a ascensão social acaba por focar o estudo em fatores limitados, existiriam então outras forças operando no processo de ascensão social? Nas metodologias dos estudos clássicos sobre o tema foram utilizadas critérios sobre ocupação e renda, ainda pode estar embutido nestes estudos o entendimento de que o movimento é mecânico, que escolaridade representa ascensão social, e na simplicidade da fórmula bastaria o investimento em educação, pessoal e governamental, como garantia de melhoria do *status* social.

Cabe citar largamente Bourdieu (2007) no contraponto à mobilidade:

A representação obtida, assim, não seria tão difícil de conquistar se não pressupusesse duas rupturas: uma com a representação espontânea do mundo social, resumida na metáfora da "escala social" e evocada por toda a linguagem comum da "mobilidade" com suas "ascensões" e "declínios": e outra, não menos radical, com toda a tradição sociológica que, ao não se contentar em retomar, tacitamente e por sua conta, a representação unidimensional do espaço social - à semelhança do que fazem, por exemplo, as pesquisas sobre a "mobilidade social" -, acaba por submetê-la a uma elaboração falsamente erudita, reduzindo o universo social a um continuum de estratos abstratos (upper middle class, lower middle class, etc.), obtidos pela agregação de espécies diferentes de capital em decorrência da construção de índices - instrumentos, por excelência, da destruição das estruturas. A projeção sobre um único eixo pressuposto na construção da série contínua, linear, homogênea e unidimensional à qual, habitualmente, é identificada a hierarquia social, implica uma operação extremamente difícil - e arriscada, em particular, quando é inconsciente -, consistindo em reduzir as diferentes espécies de capital a um padrão único e em avaliar, por exemplo, com a mesma bitola, a oposição entre empresários da indústria e professores do secundário (ou artesãos e professores primários) e a oposição entre empresários e operários (ou quadros superiores e empregados). Esta operação abstrata encontra um fundamento objetivo na possibilidade, continuamente oferecida, de converter uma espécie de capital em uma outra a taxas variáveis de conversão, segundo os momentos, ou seja, segundo o estado da relação de força entre os detentores das diferentes espécies. Ao exigir a formulação do postulado relativo à convertibilidade das diferentes espécies de capital que é a condição da redução do espaço à unidimensionalidade, a construção de um espaço com duas dimensões permite, de fato, perceber que a taxa de conversão das diferentes espécies de capital é um dos pretextos fundamentais das lutas entre as diferentes frações de classe, cujo poder e privilégios estão relacionados com uma ou outra dessas espécies e, em particular, da luta sobre o princípio dominante de dominação - capital econômico, capital cultural ou capital social, sabendo que este último está estreitamente associado à antiguidade na classe por intermédio da notoriedade do nome, assim como da extensão e da qualidade da rede de relações - que, em todos os momentos, estabelece a oposição entre as diferentes frações da classe dominante. (BOURDIEU, 2007, p.115)

É necessário se ater um pouco a passagem, em três pontos em especial, a questão do *continuum* de estratos abstratos em um único eixo, a redução de diferentes espécies de capital a um padrão único e a classe.

O eixo único, considerado tão arriscado por Bourdieu, na verdade, deixa de olhar a complexidade que existe e que não pode ser reduzido aos padrões de classe média, baixa, etc. Ainda de acordo com o autor, a classe social não é definida por uma propriedade, nem por uma soma de propriedades, tampouco por uma cadeia de propriedade referidas a uma propriedade fundamental: "mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu

valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (BOURDIEU, 2007, p.101).

Quanto às diferentes espécies de capital cabe observar que, do ponto de vista de Bourdieu, o capital não se reduziria apenas ao capital econômico, que está em destaque nos estudos sobre mobilidade que consideram a percepção de renda das famílias. Considera a existência de um capital econômico, capital cultural e capital social, apenas o capital econômico remete sim àquela definição considerada em outros estudos, basicamente é o poder econômico, o capital cultural constitui “o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (NOGUEIRA, 2002, p. 21). O capital social está incrustado na classe, foi adquirido por anos de ocupação de determinado *lócus* na estrutura social:

(...)“capital de relações mundanas que podem, se for o caso, fornecer “apoios” úteis; assim como capital de honorabilidade e de respeitabilidade que, muitas vezes, é indispensável para atrair ou assegurar a confiança da alta sociedade e, por conseguinte, de sua clientela, além da possibilidade de servir de moeda de troca, por exemplo, em uma carreira política” (BOURDIEU, 2007,p.112).

Ainda é possível localizar a citação do capital escolar, que remete ao acumulado com a escolarização. Dentro destes capitais existe a possibilidade de conversões, determinado capital pode ser acumulado e transformado em outro; o que se aproxima ao que outros autores nomearam mobilidade social.

No entanto, a possibilidade de converter, por exemplo, capital econômico em capital escolar permite a determinados setores da sociedade manter sua posição, Bourdieu observa que na França ao longo de duas décadas diminui a parcela de industriais e surgem diplomados, engenheiros, professores, intelectuais, mantendo as posições familiares anteriores (Bourdieu, 2007, p.129)

Todavia, para entender a posição de Bourdieu é necessário introduzir outro conceito central na sua obra, a reprodução.

### *2.2.3.1.Nome, classe e reprodução*

A posição messiânica da escola já foi desbaratada, a despeito do foco que continua sendo dado, porém, concorrem mais elementos, de forma que a lógica escolar, na concepção de Bourdieu, só seria compreendida em relação ao

sistema de classes. O que parece ser mais importante na concepção do autor é a negação da neutralidade da educação; a escola estaria a serviço de determinada classe, ou seria criada para esta classe, lidando com códigos sociais muito específicos, melhor traduzidos e adaptados pela classe que os cria, distanciando outras camadas sociais da possibilidade de compreensão.

Com relação à Bourdieu deve-se observar que seu trabalho não centrava-se unicamente na questão educacional, mas em torno de mecanismos de reprodução social, observando a educação dentro desta perspectiva:

Definindo-se tradicionalmente o; "sistema de, educação" como o conjunto dos mecanismos institucionais habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. Essas teorias que, como o vemos em Durkheim, não fazem senão transpor no caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural mais propalada entre os etnólogos, repousam sobre o postulado tácito de que as diferentes AP<sup>12</sup> que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a "sociedade". Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e, simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas reações de força, essas AP tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução social: com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais reproduzidos em diferentes AP e, por esse meio, os produtos dessas AP indivíduos educados constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes. (BOURDIEU & PASSERON, 1992, p.25)

O ponto central da compreensão deste trecho não está apenas no entendimento de que existem forças de dominação, mas que a classe tende a transmitir sua cultura, internamente, gerando a reprodução da própria classe. O conceito de *habitus*, melhor trabalhado por Bourdieu em *A Distinção* (2007), colabora no entendimento; o *habitus* estaria na relação daquele que se encontra na classe social e o modo como funcionaria uma sociedade de classes. É o modo

---

<sup>12</sup> Ação pedagógica.



com indivíduo vive elementos de sua classe a partir de um passado familiar e da classe, elementos desta que ele interioriza (D'ÁVILA, 1998).

As condições de acesso a uma educação real estariam muito mais dentro do *habitus* do que propriamente em políticas de universalização do acesso à educação. Em resumo, Bourdieu mostra que as posições privilegiadas de dentro de um sistema de ensino são ocupadas por pessoas que pertencem a classes sociais dominantes, estes locais privilegiados se referem, por exemplo, a cursos que ofereceriam retorno financeiro maior, ocupação dos melhores locais de ensino, pensando aqui tanto escolas como universidades ou disciplina de maior destaque social. Estas diferenças não são arbitrárias, mas surgem da classe. O indivíduo durante sua vida seria apresentado a um mundo cultural que configura as determinações objetivas de sua classe, mas que já chega a ele de alguma forma modificado, visto o histórico familiar que seleciona e apresenta alguns elementos da cultura e outros não, e o indivíduo, agora subjetivamente, constrói sua realidade cultural dentro destes elementos. O sistema escolar ao reproduzir o ideal cultural de uma classe, tende a valorizar o indivíduo que replica esta mesma cultura. As avaliações dentro do ensino formal, por exemplo, exigiriam do aluno mais que a aprendizagem de determinado conteúdo, mas um modo de se expressar, uma familiaridade com a cultura que domina dentro do ensino, quem sabe até mesmo um modo de raciocínio específico. O indivíduo/aluno que dentro do *habitus* de sua classe viveu isso desde muito cedo considera todos os elementos escolares muito familiares, portanto, o aluno que provém de uma cultura de classe que não valoriza as mesmas coisas estaria, de certa forma, sofrendo algum tipo de “violência simbólica” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, p.31,2002).

As constatações de Bourdieu são pautadas em uma sociedade francesa da década de 1950 a 1970, situação que de modo algum pode ser aplicada sem ressalvas ou releituras. Pode ser questionado o fato de que a educação efetivamente traduza apenas elementos de uma determinada classe, pois existem conhecimentos cuja validade científica e necessidade de transmissão o legitimam, mesmo carregando no seu modo de transmissão (linguagem, por exemplo), a marca de determinado grupo dominante. Ainda, o sistema educacional

apresenta por si só uma diversidade grande (NOGUEIRA & NOGUEIRA, p.33-34, 2002). As formas, o conteúdo e o modo de transmissão não estariam apenas dentro da realidade cultural de uma classe dominante, mas poderiam sim estar reproduzindo padrões de classe, mas dentro de determinada classe, não apenas aquela que teoricamente cria o conhecimento.

#### 2.2.4. Como é possível ascender então?

Um dos elementos do por que foi apresentado no início: inserção social, foi bem pouco debatido, cabe que entre agora na discussão. Primeiramente vale diferenciá-lo enquanto atitude que carrega. Atualmente, dentro do sistema de ensino está muito em voga a temática da inclusão, e alude a uma atitude do próprio sistema que objetiva recolocar o aluno, trabalhando com o par inclusão/exclusão. As instituições em geral, como a educação, desenvolvem dispositivos de inclusão onde não é o indivíduo que se inclui, mas a instituição, em uma relação onde aquele ocupa um lugar passivo. A inserção é um movimento do que se inclui; logo aquele que busca a inserção social pela via da educação, e educação superior no caso, realiza um movimento que quebra em certa medida a reprodução, caso não esteja no *habitus* da classe, para usar um dizer de Bourdieu. Assim, mesmo que haja universalização do acesso à educação não há garantia de que esta possa trazer aos indivíduos alguma inserção social, existe um movimento que é puramente individual, atravessado, é claro por todos determinantes históricos, sociais e biográficos.

Existe portanto, um certo determinismo nestas posições que estipulam a classe com preditora de ascensão e inserção social, ou ainda aquelas que observam o sucesso dos indivíduos como uma consequência de eventos macro sociais, mas nem por isso deixa de ser considerada alguma possibilidade de alterações nas trajetórias individuais. Uma trajetória irá inevitavelmente considerar aquele panorama que compara determinado indivíduo aos seus pais ou mesmo com o estrato social a que pertence, pode-se apontar que:

O caráter estatístico da relação que se estabelece entre o capital de origem e o capital de chegada é o que faz com que seja impossível dar conta das práticas em função unicamente das propriedades que definem a posição ocupada, em determinado momento, no espaço social: a afirmação de que os membros de uma classe que, na origem, dispunham de determinado capital econômico e cultural, estão votados, com determinada probabilidade, a uma trajetória escolar e social que conduz a determinada posição, implica dizer, de fato, que uma fração da classe - que não pode ser determinada a priori nos limites do sistema explicativo considerado - está destinada a desviar-se em relação à trajetória mais freqüente para a classe no seu todo, empreendendo a trajetória, superior ou inferior, que era a mais provável para os membros de outra classe, e desclassificando-se, assim, pelo alto ou por baixo (BOURDIEU, 2007, p.105).

A perspectiva de Bourdieu aqui ainda é em torno de trajetórias bastante determinadas, mas reconhece alguma mudança no movimento, ao que chamou de *reconversão*, mas observa isso com bastante desconfiança, e em movimentos como “a passagem da condição de pequeno proprietário de terras para a condição de pequeno funcionário, ou da condição de pequeno artesão para a condição de empregado de escritório ou de comércio” (BOURDIEU, 2007, p.122). Observando o quadro da mobilidade social no Brasil a pouco descrito vê-se que o país segue esta perspectiva.

Retomando a linha de pensamento sobre o movimento ativo do indivíduo, o foco tem de ser deslocado destes determinantes *macro*, como a classe, para abordar elementos mais próximos. O trabalho daquele que inicia sua carreira profissional é ativo, e se inicia ainda nas primeiras perspectivas do aluno sobre o futuro. A figura do jovem que recebe bagagem familiar privilegiada e tem a vida garantida talvez não passe de ilusão, neste sentido “a apropriação da herança é fruto de um processo emocionalmente complexo e de resultados incertos (há sempre a possibilidade de dilapidação da herança), de identificação e de afastamento do jovem em relação a sua família” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 27).

#### 2.2.5. Inserção e ascensão social e identidade

A partir da perspectiva de que deve se processar um movimento ativo na trajetória, e retomando o que se dizia no início deste capítulo, deve haver uma

ruptura, interessa a este trabalho os modos de como isso se processa. Na pista do que ocorre, é interessante a seguinte citação:

E se as expectativas alimentadoras de um investimento educacional para essas camadas dependessem mais de que de um habitus, de um processo bem mais complexo de formação de uma identidade? (D'Ávila, 1998)

Isto introduz a temática identitária em um assunto que até agora tinha sido abordado pela via de uma sociologia da educação e questões de classe ou macroeconomia. A identidade passa a ter relevância ao falar de inserção e ascensão social quando é trazida a baila a idéia de trajetória; a trajetória individual.

Dubar (*A Socialização*, 1997) abordou a temática ocupacional considerando a trajetória individual e as questões identitárias; aborda a problemática das trajetórias que mostram deslocamentos sociais (DUBAR, 1998), dentro do que está sendo considerado aqui como inserção ascensão social. Define a distinção básica entre uma concepção de identidade constituída na base de sobredeterminações em geral sociais e uma identidade biográfica, subjetiva. Considera as duas posturas inconciliáveis, e reconhece várias tentativas de superar “o essencialismo de uma identidade pessoal preestabelecida e o relativismo das categorizações sociais diversas, estruturando identidades biográficas ilusórias” (DUBAR, 1998):

O modo de pensar e tornar operacional esta distinção entre "identidade pessoal" (o que sou/gostaria de ser) e "identificação social" (como sou definido/o que dizem que sou) dá margem a múltiplos desdobramentos e permite caracterizar, de modo bastante grosseiro, não apenas as grandes teorias da socialização na literatura das ciências sociais (Dubar 1991) como também as concepções correntes, subjacentes aos discursos comuns, que, às vezes, constituem uma espécie de vulgarização das primeiras. Duas orientações se opõem: uma, chamada por alguns de "psicologizante", mas que prefiro chamar de *essencialista*, fundada no postulado da realidade de um *self* (ou de um ego, ou de um eu...) como realidade "substancialista", permanente e autônoma construindo sua unidade (Abramowski 1987 etc.); e a outra, inversa, às vezes chamada de "sociologista", embora eu prefira chamá-la de *relativista*, que reduz o *self* e, portanto, a identidade biográfica a uma "ilusão", ocultando a pluralidade dos papéis sociais e sua dependência para com a posição ocupada em cada campo social em particular, e no sistema das classes sociais em geral (Bourdieu 1986).(DUBAR, 1998)

Como forma de ultrapassar estas perspectivas elenca autores como Anselm Strauss, o qual será utilizado em outro capítulo para pensar

especificamente a questão identitária, e cita uma série de pesquisas que buscam relacionar "trajetórias subjetivas" (DUBAR, 1998) com "mundos vividos" e adota uma perspectiva que pode ser considerada relacional, visto que se instala e pensa estas trajetórias como uma articulação. As possibilidades de o indivíduo romper com identidades precedentes que o inscreviam em determinado *lócus* social se daria nestas articulações:

A abordagem sociológica aqui desenvolvida faz da articulação entre as duas transacções a chave do processo de construção das identidades sociais. de facto, a transacção subjectiva depende, com efeito, de relações com o outro que são constitutivas da transacção objectiva. A relação entre as identidades herdadas, aceites ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e pelos seus agentes que estão directamente em relação com os sujeitos em causa. a construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as "trajetórias vividas" no interior das quais se forjam as identidades "reais" a que aderem os indivíduos. A construção da identidade pode, também, ser analisada tanto em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada, como em termos de ruptura que implica conversões subjectivas (cf. capítulo 4). Ela pode também traduzir-se tanto por acordos como por desacordos entre identidade virtual, proposta ou imposta pelo outro, e identidade real interiorizada ou projectada pelo indivíduo. Esta abordagem pressupõe, portanto, em simultâneo, uma relativa autonomia e uma articulação necessária entre as duas transacções: as configurações identitárias constituem então formas relativamente estáveis mas sempre evolutivas de compromissos entre os resultados destas duas transacções diversamente articuladas (cf. quadro 5.1.). (DUBAR, 1997, p.91)

A construção da identidade passa a influir diretamente sobre as perspectivas de inserção e ascensão social de um aluno, quando, na perspectiva de Dubar, for analisada a diferença que se instala entre identidade herdada e identidade visada; hiato que necessariamente cria uma ruptura ou abandono de identidades que se formaram, temporárias ou não, visto que o foco final do trabalho recai sobre o adolescente, este em constante reencenação identitária<sup>13</sup>. Falar de trajetórias que realizam rupturas implica entender que forças atuam sobre o indivíduo no sentido de promover uma efetiva inserção social e *real*

---

<sup>13</sup> O termo remete diretamente à perspectiva de Erikson que vê a adolescência como o momento de construção ou delineação da identidade de um indivíduo, e que não se dá diretamente, mas por identidades que vão sendo integradas em um conjunto de papéis (ERIKSON, 1976, p.212).

*ascensão*<sup>14</sup>. A trajetória pode ser entendida em termos de vetores, o atravessamento de uma nova linha de força modifica a trajetória do vetor. A perspectiva relacional continua uma vez que se mantêm os elementos ativos do indivíduo no contato com forças diversas; o vetor indivíduo mantém suas propriedades intrínsecas, força, direção, etc. Mas esse não se auto-determina apesar de ter trajetória própria; a ruptura, portanto, não vem dele em si, mas está contida na relação.

A educação, cotada aqui como foco central nas modificações destas trajetórias, implica, entre outras coisas, que no contexto educacional surjam situações capazes de gerar perspectivas de projetos futuros. A identificação com possibilidades de futuros profissionais, porém, não se constrói apenas nas relações escolares; neste sentido, Dubar opina que a formação desta identidade futura, capaz de dar conta do movimento de inserção e ascensão social não se constrói apenas nas questões escolares:

Isso não significa, contudo, que se devam reduzir as identidades sociais a estatutos de emprego e a níveis de formação. É evidente que, antes de se identificar pessoalmente com grupo profissional ou com um tipo de diplomados, um indivíduo, desde a infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social que são as dos seus pais, de um deles ou dos que estão encarregados de o educar. de facto, a primeira identidade vivida e experimentada pessoalmente pela criança constrói-se sempre na relação com a mãe ou com aquela (aquele?) que a substitui: é por isso que a psicanálise é imprescindível em qualquer abordagem da identidade individual. No entanto, é nas e pelas categorizações dos outros -- e, nomeadamente, as dos parceiros da escola ("professores" e "pares") -- que a criança experimenta a sua primeira identidade social. Esta não é escolhida mas conferida pelas instituições e pelos que rodeiam a criança, tanto na base das pertenças étnicas, políticas, religiosas, profissionais e culturais dos seus pais, como na base das suas \*performances\* escolares. A escola primária constitui, assim um momento decisivo para a primeira construção da identidade social, apesar de muitas vezes bastante desconectada de qualquer universo profissional (Isambert-Jamad, 1984). Assim, se "aprendemos a ser o que nos dizem que somos" (Laing, p. 116), então nós devemos-nos construir através de todas as relações face a face, todas as identificações com o outro significativo e depois com o outro generalizado (Mead), adquirindo um "saber sobre o que nós somos no mais profundo de nós". (DUBAR, A socialização, p.95)

---

<sup>14</sup> O termo foi usado em face das diferentes formas de ascensão social, que podem traduzir, como já apresentado, uma mobilidade social relativa em relação ao avanço econômico do país, ou a uma modificação de contexto, como é o caso da troca de uma ocupação rural para um urbana.

As oficinas de identidade sobre as quais esta pesquisa busca conhecer, tem como pressuposto de que as dúvidas e incertezas em relação ao ingresso ao ensino superior, enquanto via de inserção e ascensão social, dizem respeito a problemáticas identitárias do adolescente. Logo, não está na pauta das mesmas abordar a questão pela via ocupacional apenas, mas que elementos da identidade dos adolescentes participantes das oficinas se relacionam com as questões de inserção e ascensão.

#### 2.2.6. Elementos introdutórios sobre a realidade sociodemografia de Santa Maria e Jaguari

O município de Jaguari localiza-se no centro do Estado do Rio Grande do Sul, mas já próximo à Região das Missões, noroeste do estado, e apresenta IDH de 0,795 (Portal ODM, 2009) um pouco abaixo da média brasileira (0,813), e no estado ocupa uma posição intermediária ainda, que se constate aumento desde 1991, o motor desse aumento se deve basicamente à educação (Nações Unidas, 2003). A população apresenta um decréscimo de cerca de 1% (IBGE, Censo 2000), o que sugere emigração, ainda que não existam dados sobre o destino da população que deixa a cidade, observa-se uma maior diminuição na faixa etária de 23 a 24 anos, e maiores de 25, mas com ritmo menor. Houve diminuição na parcela de pessoas que estavam abaixo da linha da pobreza<sup>15</sup>, porém a diminuição não acompanha o ritmo do estado, cabe ainda notar que em 1991, quando estes índices começam a ser computados, a cidade de Jaguari estava abaixo da média do Rio Grande do Sul.

O panorama educacional de Jaguari mostra que a média de anos de estudo é de 4 a 7 anos, o percentual de adolescentes (15 à 17 anos) que estão freqüentando o ensino médio e se mantêm na média superior dos municípios da região (40,78%). Com relação ao ensino superior, os dados indicam um crescimento do número de pessoas que acessam o ensino superior, atualmente de 8,46%, com um crescimento de mais de 100%, acompanhando a média de

---

<sup>15</sup> Pessoas com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo.

crescimento da região de Santa Maria<sup>16</sup>, mas apresenta o maior índice, perdendo apenas para Santa Maria (Nações Unidas, 2003).

Santa Maria localiza-se no centro do estado do Rio Grande do Sul, seus dados de Santa Maria apresentam uma distância grande em termos absoluto com relação à Jaguari, visto ser o grande centro da microrregião que leva seu nome. Tem uma população vinte vezes maior que de Jaguari, e apresenta outras diferenças, como IDH acima da média nacional e regional (Portal ODM, 2009), a população apresenta crescimento em todas as faixas etárias, a longevidade foi o fator responsável pelo aumento no IDH nos últimos anos (Nações Unidas, 2003). A proporção da pobreza de pessoas consideradas pobres em 2000 era de 15,6%, contra 54 % de Jaguari. A desigualdade da distribuição de renda aumentou em Santa Maria, sobretudo nos estratos mais baixos.

Com relação à educação, 51,95% dos adolescentes está freqüentando ensino médio, o percentual de aumento de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior teve um aumento menor que o da região, mas é de 17,93 % da população, ocupando uma das maiores posições do país (Nações Unidas, 2003).

Apresentados desta forma os dados mostram a desproporcionalidade dos municípios, mas em verdade existem dois perfis diferentes, com histórias diferentes. Devido ao foco estar na educação e as possibilidades de inserção e ascensão social, os dados sugerem que as possibilidades de mobilidade social são maiores em Santa Maria, este município é um centro que atrai população, principalmente jovem devido às vagas no ensino superior<sup>17</sup>, representando 30% das vagas do estado<sup>18</sup>. O mercado de trabalho, contudo, não absorve estas vagas, e o egresso do ensino superior deixa a cidade, não havendo dados sobre seu retorno ou não para a cidade de origem; logo, a cidade atua como um centro de formação. Jaguari apresenta um perfil marcadamente rural, com destaque para a produção agropecuária, o centro urbano apresenta algum desenvolvimento. Esta cidade dista cerca de 120 quilômetros de Santa Maria, não possui vagas no

---

<sup>16</sup> Engloba os municípios de Cacequi, Dilermando de Aguiar, Itaara, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santa Maria, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé e São Vicente do Sul, Toropi e Vila Nova do Sul.

<sup>17</sup> A cidade conta com sete instituições de ensino superior presencial: ULBRA, UNIFRA, FAMES, FADISMA, FASCLA, UFSM e FAPAS.

<sup>18</sup> O total de vagas no ensino superior no estado é de 79.952 (INEP, 2008)



ensino superior. Na escola onde os grupos se desenvolveram descobrimos através da diretora que são oferecidos cursos técnicos, os quais não são muito procurados pela população. Nesse horizonte se desenvolveram os grupos, em Jaguari e no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM).

## 2.3. Identidade psicossocial e adolescência

### 2.3.1. Identidade

Para explorar a temática da *identidade e adolescência* neste trabalho optou-se em partir das descrições de Erik Erikson sobre identidade, o qual inicia seu trabalho dentro da psicanálise, mas acaba se direcionando para uma abordagem psicossocial. É precisamente a partir deste último foco que a discussão se desenrola no confronto com outro autor, Anselm Strauss, o qual é utilizado a fim de introduzir a perspectiva sociológica, através do livro *Espelhos e máscaras*. Da mesma forma que Erikson, Strauss revisa a identidade individual, ultrapassando a posição freudiana ao ampliar a compreensão para a vida adulta. E “elabora uma noção de identidade dinâmica associada ao desempenho de diferentes papéis articulados a experiências específicas e vivências em mundos sociais particulares” (STRAUSS, 1999, p. 15).

Assim, estes autores são utilizados devido à sua compreensão sobre a adolescência e o jovem adulto desde a perspectiva da identidade, e esta desde uma perspectiva sociológica. Como guia nesta tarefa é escolhida a obra de De Levita, *El concepto de identidad*, este autor irá traçar o uso da palavra identidade desde a filosofia, de Platão a William James, quem considera o criador do conceito moderno de identidade. Também apresenta de forma bastante organizada o trabalho de Erikson sobre identidade, por isso se inicia a discussão em Erikson, mas tomando as palavras de De Levita como partida.

#### *Erikson e identidade*

De Levita vai entre gregos, hebreus e etruscos para buscar as raízes do uso do conceito de identidade, mas fixa-se em Kant e Hume como marcos na moderna concepção: “El concepto de identidad se constituye como tal a partir de la teoría del conocimiento (Kant), en tanto comienzan a surgir concepciones psicológicas en forma aislada” (Hume) (DE LEVITA, 1977, p.18).

Mas localiza em William James “el padre del concepto moderno de identidad” (DE LEVITA, 1977, p.34). Este mostra uma nova concepção, ao

separar a compreensão de “eu” e “si-mesmo”<sup>19</sup>, o que separa também a noção de “eu” e “identidade pessoal”. O trabalho não irá focar a discussão nas diferenciações de “eu” e “si-mesmo”, “identidade do eu” ou “identidade pessoal”, mas é necessário trazer a questão à tona para demonstrar de onde parte Erikson:

Al igual que William James, Erikson no hace una elección entre puntos de vista europeos sobre la identidad, representados por Leibniz (es decir, la identidad precede todo funcionamiento psíquico...) y los criterios anglosajones, representados por Hume (es decir, la identidad es un logro del funcionamiento psíquico) sino que acepta ambas teorías. Mantiene una diferenciación denominando a la primera “identidad personal”, y a la segunda “identidad del yo”. (DE LEVITA, 1977, p.59)

Erikson interessou-se pela Identidade do eu (*identidad del yo*), mas para trabalhar com este conceito parte da idéia de identidade pessoal:

Esta idea es lo que Erikson denomina *identidad del yo*, y la diferencia de la identidad personal con los siguientes términos: “En primer lugar voy a recurrir al concepto ya consagrado de ‘identidad personal’. El sentimiento consciente de tener identidad personal se basa en dos observaciones simultáneas: la percepción inmediata de la mismidad y continuidad en el tiempo del propio sí mismo, y la percepción simultánea del hecho de que otros reconocen la propia mismidad y continuidad. (DE LEVITA, 1977, p.58)

O que Erikson propõe como identidade do eu parte de que esta não se atém apenas à percepção de uma existência, da *mesmice* e da *continuidade*:

(...)la identidad del yo, en su aspecto subjetivo, es la consciencia del echo de que hay mismidad y continuidad en los métodos de síntesis del yo y que esos métodos resultan eficaces para salvaguardar la mismidad y continuidad del propio significado para otros” (ERIKSON, 1946, p.362 apud DE LEVITA, 1977, p.58)

Quanto aos métodos de síntese do eu (*métodos de síntesis del yo*) Erikson dá destaque ao ego neste papel:

Contudo, ao usarmos a palavra Eu no sentido da representação do eu, de Hartmann, franqueamos esta terminologia a um exame radical. O ego, se entendido como uma agência organizadora central e parcialmente inconsciente, deve lidar, em qualquer fase dada da vida, com um Eu em transformação que exige ser sintetizado com os eus abandonados e os previstos. (ERIKSON, 1976, p. 212)

Destes diversos eus emerge a noção de identidade do eu:

Por conseguinte, o que poderia chamar-se **Identidade do eu**<sup>20</sup> emerge de experiências em que os eus temporariamente confundidos são sucessivamente reintegrados num conjunto de papéis que também

<sup>19</sup> Tradução livre do espanhol de “sí-mismo”.

<sup>20</sup> Grifo do autor.

obtenha o reconhecimento social. Assim, podemos dizer que a formação da identidade tem um aspecto EU e um aspecto-ego. (ERIKSON,1976, p. 212)

Até o momento foi possível localizar que Erikson trabalhou com a temática da identidade a partir da identidade do eu, que pressupõe mesmice e continuidade, mas ao mesmo tempo mudança. Diante do aparente conflito De Levita propõe que Erikson:

(...) ha definido la identidad del yo como aquello que permanece constante en el yo cuando todo lo demás cambia y evoluciona y, por la otra, tiene que admitir que la identidad misma también evoluciona y –(...) atraviesa por una serie de etapas hasta que, en el ultimo periodo de la adolescencia, se adquiere una identidad un poco más definida. Toda la evolución de la identidad presupone ambas cosas: algo que cambia y algo que sigue siendo el mismo, y lo que queda igual registra como un cambio aquello que se ha modificado. (DE LEVITA, 1977, p.60)

A identidade passa então a ser pensada, dentro da concepção de Erikson, como uma superposição de etapas; para este trabalho são consideradas apenas algumas das etapas do que Erikson chamou de *ciclo vital completo*. No entanto, é necessário apresentar, ao menos em linhas gerais, o modo de compreensão desse desenvolvimento, o qual conforma um diferencial nas teorias do desenvolvimento até então, ao considerar a importância das fases que se seguem à infância:

As teorias do desenvolvimento mais bem formuladas (...) acompanham as crianças até o momento em que estão prontas para tornarem-se homens ou mulheres; e as mudanças ulteriores, como em relatos psicanalíticos, são consideradas, antes de tudo, variantes do desenvolvimento anterior. (STRAUSS , 1999, p.99)

Strauss já foi mencionado, mas aguarda ainda seu momento para entrar na discussão, a incursão na obra se justifica pela necessidade de apresentar as etapas do ciclo vital; apesar de não haver referência direta a Erikson, quando Strauss expõe sua concepção a respeito das transformações da identidade, jaz a percepção de que se refere ao *ciclo vital*, sobretudo ao falar da importância das fases ulteriores à infância e de *momentos decisivos* (STRAUSS, 1999, p.102), muito próximas à crise vital de Erikson. Todavia, de momento não serão analisadas estas aproximações entre os autores, basta dizer que Strauss vê o conceito de desenvolvimento, partindo de que é um “movimento progressivo no

qual o começo, o meio e o fim apresentam entre si algumas relações discerníveis” (STRAUSS, 1999, p.99).

Em Erikson, o desenvolvimento humano é psicossocial, e percorre oito estágios que no seu conjunto constituem o ciclo da vida. Cada estágio se relaciona à formação de determinado aspecto, algo como pequenos começos e fins. Estes estágios apresentam uma característica dialética, ao propor em cada, um par de qualidades, que representariam o lado positivo e negativo destes acontecimentos, e a *positividade* ou *negatividade* da resolução destas etapas se relaciona à dimensão social do indivíduo. Destes pares propostos por Erikson em cada estágio, é possível destacar, na concepção de De Levita:

Deben distinguirse dos aspectos en los “pares” opuestos propuestos por Erikson (confianza básica versus desconfianza, etc.): uno se refiere al “contenido” y el otro a la “función”. Una determinada función, por ejemplo la identificación, pone a disposición del niño, durante las sucesivas etapas de su desarrollo, una serie de contenidos renovables que ocuparán su sitio cuando se consolide definitivamente la identidad y, junto a ellos, aparecen nuevas funciones indispensables para la configuración de una identidad durante la adolescencia. A estas funciones las denominamos “aspectos formales” o “formantes” de la identidad (...). (DE LEVITA, 1977, p.67)

Retornando à definição de Strauss de desenvolvimento, este localiza a problemática justamente na relação entre meio e fim. Existe a idéia de um *continuum*, onde as pessoas podem ser consideradas mais ou menos “avançadas” em relação a linhas de chegada ou tarefas, o progresso lento demais ou rápido demais, assim como o insucesso em chegar (quem sabe onde) representa um *distúrbio*. Mas são modos de compreender o desenvolvimento que não captam “o caráter aberto, experimental, exploratório, hipotético, problemático, tortuoso, mutável e apenas parcialmente unificado dos cursos humanos da ação” (STRAUSS, 1999, p.101). Ainda em relação ao desenvolvimento, sobre as transformações de identidade, e as conseqüentes etapas, o autor propõe:

Algumas transformações de identidade e de perspectiva são planejadas, ou pelo menos estimuladas, por representantes institucionais; outras ocorrem, apesar, melhor do que por causa, dessa antecipação regulada; e, ainda assim, outras transformações acontecem fora das órbitas da estrutura social mais visível, embora não necessariamente desvinculadas da afiliação dentro delas. (STRAUSS, 1999, p.102)

Logo, o desenvolvimento pode ser previsto em pautas estabelecidas coletivamente, ou ainda algumas vezes esse desenvolvimento é

institucionalizado: “dito candidato seguiu o caminho previsto e prescrito da experiência e obteve o ponto desejado. Ajoelhe-se e receba o seu grau de cavaleiro. Suba até a plataforma e receba seu diploma” (STRAUSS, 1999, p.103).

No entanto, observando desde esta perspectiva, corre-se o risco de que até mesmo as etapas propostas por Erikson possam ser *planejadas ou estimuladas* por instâncias institucionais, e soarem como generalizações, porém: “Según Erikson, la secuencia de los modos es epigenética, es decir, el esquema es innato e está presente en todo ser humano en todas las culturas” (DE LEVITA, 1977, p.62). Seguindo o contraponto, Strauss considera que só é possível falar da identidade de alguém em determinada situação; por outro lado, Erikson, ao falar da evolução histórica da identidade em um indivíduo considera de que modo as transformações se relacionam com outras instâncias: “El modo en que estas ubicuas potencialidades llegan transformarse en pautas de conductas depende de las instituciones culturales con las que se enfrentan” (DE LEVITA, 1977, p.62).

Ao descrever as oito fases, Erikson primeiramente se aproxima das fases psicosexuais de Freud, mas se afasta logo a seguir, o que é visto quando o inclui na seqüência o desenvolvimento na vida adulta. Relativamente às etapas ou fases de vida mais tardias (após a adolescência) determina qualidades da personalidade adulta saudável, e as três últimas etapas de vida são caracterizadas pelos pares, intimidade *versus* isolamento, generatividade *versus* estagnação e integridade *versus* desespero. Não cabe neste momento descrevê-las, mas já é possível dizer que não podem ser pensadas fora de um esquema social. Porém o caminho a ser percorrido nestas fases permanece de alguma forma previsto, com isto Erikson não fecha ou prevê o desenvolvimento da identidade, mas constata e destaca momentos decisivos. A partir da noção da existência dos momentos em que há a possibilidade de evoluir para outra fase se inaugura a noção de crise, que será discutida adiante. Mas em relação à existência destas etapas Strauss argumenta:

Quando os caminhos são institucionalizados, um candidato pode facilmente balizar seu progresso, observar a distância a que chegou e quanto ainda tem que percorrer. Se existirem os costumes reconhecimentos institucionalizados de etapas parciais até a chegada ao objetivo, então essas podem constituir também momentos decisivos na autoconcepção. Se essas etapas institucionalizadas forem apenas formalizadas, se a instituição não mais as revestir de significado, ou se o

candidato acreditar que elas não têm mais sentido real, é evidente que para ele não serão momentos decisivos. (STRAUSS, 1999, p.104)

Até aqui Strauss foi confrontado com Erikson, o que talvez gere a impressão de que são autores divergentes falando de um mesmo tema, discordando e concorrendo a todo tempo. É preciso então destacar que a obra de Erikson precede considerável parte dos trabalhos atuais sobre identidade. Já foi comentado que William James inaugura a concepção moderna de identidade, Erikson inicia com esta concepção, mas seu trabalho considera o ambiente ademais das determinações intrapsíquicas e de base biológica, seu interesse, e mesmo alguns estudos de cunho antropológico que realiza, acabam sendo orientados para a construção do desenvolvimento da identidade.

Strauss, por seu turno, pertence à escola de Chicago, socioantropológica por definição, mas ao introduzir seu livro *Espelhos e máscaras* mostra outras incursões. Em vários momentos sugere sua aproximação à psicologia social, e mesmo em relação à escola de Chicago reconhece: “Nesta corrente sociológica, a ‘psicologia social’ nunca fora separada da sociologia, mas foi reconhecida como parte integrante dela” (STRAUS, 1999, p.24). Entendida a aproximação, e sendo a identidade estudada por um sociólogo, o livro acaba por “vincular identidades individuais e coletivas” (STRAUS, 1999, p.26).

No prefácio de *Espelhos e máscaras*, comenta que a identidade está relacionada com as avaliações decisivas que, tanto nós como os demais fazemos de nós mesmos. Essas avaliações são visões que Strauss aproxima de um reflexo, daí o nome do livro, que é explicado:

Toda a pessoa se apresenta aos outros e a si mesma, e se vê nos espelhos dos julgamentos que eles fazem delas. As máscaras que ela exhibe então e depois ao mundo e a seus habitantes são moldados de acordo com o que ela consegue antecipar desses julgamentos. Os outros se apresentam também, usam as suas próprias marcas de máscaras e, por sua vez, são avaliados. Tudo isso é mais ou menos parecido com a experiência de um garotinho que se vê pela primeira vez (tranquilo e posado) nos múltiplos espelhos da barbearia ou nos tríplices espelhos do alfaiate. (STRAUSS, 1999, p.29)

A identidade é abordada então de modo muito próximo à psicologia social, com clara conotação interacionista, mas ainda que a identidade seja o motivador da obra, uma definição não é buscada:

Alguns leitores podem admirar-se do fato de que não defino “identidade” em lugar nenhum. Isso está relacionado com minha decisão de não

analisar um problema em que estão centralmente interessados tanto psicólogos quanto os psiquiatras – ou seja, a estrutura, ou organização, da personalidade. Uma razão é que o texto sociológico ou antropológico não é particularmente rico em teoria ou pesquisa sobre esta área (além de especificar as diversas condições sociais sob as quais alguns tipos de personalidade se produzem e florescem). Alguns leitores deste livro poderão ficar desapontados ao imaginarem que um ensaio que se propõe a estudar a identidade deveria tratar de sua organização. Mas o que faço, sobretudo, é sugerir meios de teorizar, de fazer pesquisa, sobre os processos sociais dos quais a identidade emerge (pelo menos em parte) sobre os alicerces simbólicos e culturais de sua estrutura. E, novamente, como me foi sugerido por Kai Erikson<sup>21</sup>, estou discutindo uma faceta da identidade: aquele aspecto de meu assunto que trata não da “ego-identidade” mas do modo pelo qual as pessoas se tornam implicadas com outras pessoas e são afetadas, e afetam-se mutuamente por meio dessa implicação. (STRAUSS, 1999,p.32)

É importante destacar a passagem em que Strauss diz não trabalhar com *ego-identidade*, mas em torno das *implicações* coletivas, essa diferenciação ajudará a entender o restante de sua concepção. Com isso Strauss inaugura, ainda que sem querer, um conceito de identidade, que emerge justamente destas *implicações* ou *interações*:

Para certos propósitos basta às vezes dizer que a interação se processa entre pessoas, que, cada uma por sua vez, desempenham um papel ou ocupam um *status*. Diz-se então que os atores percebem a situação, observando o que é necessário com respeito ao *status* de cada um e executam a linha de ação necessária ou escolhida. (STRAUSS, 1999, p.70-71).

À primeira vista parece uma concepção bastante simples, mas:

Para começar, o termo “interação” tende a obscurecer o fato de que estão respondendo uma à outra muito mais do que duas pessoas de carne e osso. Se tivéssemos de usar uma imagem do autor de teatro, diríamos que, embora haja apenas dois atores principais no palco, outros atores também estão lá, os quais somente a platéia, ou um ou o outro dos dois atores principais, podem ver. Assim, cada um dos atores, ao mesmo tempo em que representa um em relação ao outro, pode também estar representando em relação a um terceiro invisível, mais ou menos como se estivesse realmente presente. Para complicar ainda mais a coisa, se o ator A está representando oficialmente um grupo com referência ao ator B, então A responderá tanto a eles quanto a B. Ou A pode achar que B representa um grupo de que ele não gosta; então, B estaria em disputa com seu grupo que esta alinhado em torno dele. (STRAUSS, 1999, p.71)

De Levita irá derivar da perspectiva de Strauss um conceito que parece reunir esta diversidade de *espelhos*: “Por conseguinte, parece que Strauss

---

<sup>21</sup> Sociólogo, filho de Erik Erikson.



entende que identidade es la totalidad de los roles<sup>22</sup> que alguien elige en determinada situación” (DE LEVITA, 1977, p.101).

Este autor, no início do quinto capítulo de seu livro sobre o conceito de identidade, acha elementos comuns no material que trabalhou até aí, e situa identidade como:

(...) a algo que, en el individuo, lo lleva a seguir siendo siempre el mismo, a su mismidad y continuidad. Aunada a ello de modo indisoluble surge la implicación de que, por medio de esa mismidad y continuidad, está en condiciones de ocupar un lugar “permanente” en la comunidad. (DE LEVITA, 1977, p.133)

Destas duas posições, uma que aponta para a continuidade como definição de identidade, outras que se focam no lugar permanente na comunidade, Strauss estaria localizado na última. Nesta linha de raciocínio o trabalho de Erikson se relaciona com a “continuidade”, e esta mais próxima da psicologia e da psiquiatria; mas sempre considerando que Erikson aborda também elementos substanciais em relação à outra forma de abordagem da personalidade, com patente significado coletivo. As diferenças entre Erikson e Strauss que a pouco eram apontadas mostram na verdade que se localizam em pontos diferentes do entendimento da identidade, mas De Levita propõe uma outra via de entendimento:

Algo menos extremos que el contraste entre “identidad como el hecho de experimentar una continuidad” e “identidad como el lugar que uno ocupa en la comunidad”, aunque relacionado con él, es el contraste entre “identidad como la totalidad de los roles propios dentro de la comunidad” e “identidad como el núcleo más esencial del hombre que sólo se torna visible cuando todos sus roles se han dejado de lado”. (DE LEVITA, 1977, p.135)

O que está em disputa é na verdade uma percepção interior e individual, em face a outra que se estabelece no exterior e social. Talvez seja interessante recorrer ao conceito de *Self*. Não seria prudente citar a William James, considerado aqui o criador no moderno conceito de identidade, e papéis e interação dentro do mesmo texto sem fazer referência ao interacionismo, tema cuja referência se deve em grande parte pelos autores (STRAUSS e DE LEVITA), subsidiários a essa corrente. Dentro do *interacionismo simbólico*, dois autores são mais prezados a este trabalho, Dewey (1973), por suas idéias no campo

---

<sup>22</sup> A noção de *rol* é traduzida em sua acepção mais comum como *papel*.

educacional, e neste tópico interessa as idéias de George Mead (1972) em relação à noção de *self*. Em acordo com Mead, o *self* não se confunde com o *eu*, *personalidade* ou *ego* (BAZILLI, 1998, p.59), mas tem relação com uma *consciencia de sí*, no sentido reflexivo. Algo como um reflexo das experiências exteriores com o interior: “Esta característica está representada por El término ‘sí-mismo’, que es un reflexivo e indica lo que puede ser al próprio tiempo sujeto e objeto (MEAD, 1972, p.168). Deriva-se que o *self* se organiza perante outros indivíduos<sup>23</sup>:

El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de las otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo, no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto de si mismo, sino sólo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para si del mismo modo que otros individuos son objetos para él o en su experiencia, y se convierte en objeto para si sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un media social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados (MEAD, 1972, p.170)

O conceito de *self* não será mais debatido, optando-se por trabalhar com a categoria identidade, é inegável, contudo a inter-relação dos conceitos. Entendendo ainda que *self* é uma categoria mais abrangente que identidade, e essa não pode ser subsumida ao conceito de *self*.

Como o conceito psicossocial de identidade se relaciona ao *self*, aque-le conceito nuclear da psicologia individual? Como salientamos, um senso global de identidade ajusta gradualmente a variedade de diferentes auto-imagens experienciadas durante a infância (e que, durante a adolescência, podem ser recapituladas dramaticamente), e as oportunidades de papel que se oferecem aos jovens para seleção e comprometimento. Por outro lado, não pode existir um senso duradouro de *self* sem a experiência contínua de um "Eu" consciente, que é o centro numinoso da existência: uma espécie de identidade existencial, então, que (como observamos ao discutir a velhice), na "última linha" deve gradualmente transcender a psicossocial. (ERIKSON, 1998, p.64)

Sem querer retornar a um ponto da discussão que já foi finalizado, é necessário apontar que o conceito de *self* deriva estes pensamentos auto-referentes, dentro dos quais a identidade se coloca, “estes termos são inter-relacionados, todos se referem às idéias das pessoas sobre quem elas são ou

---

<sup>23</sup> “La persona, en cuanto que puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social” (MEAD, 1972,p.172).

quem elas gostariam de ser” (BROWN, 1998, apud COSTA, 2002, p.76). A característica do *self* tal como tomado em Mead é sua organização diante desses outros significativos, o que rejeita de certa forma a posição dentro/fora, ou interior exterior<sup>24</sup>.

Com isto basta para traçar a aproximação inicial ao conceito de identidade. A necessidade de haver partido em Erikson para traçar um panorama dentro da perspectiva de um sociólogo se justifica exatamente pelo foco do trabalho, que vê as dúvidas e incertezas deste momento do ciclo vital como uma problemática identitária, que passa muito mais por condições sociais e institucionais que por determinações individuais.

A clínica psicossocial da identidade à qual este trabalho se aproxima enquanto estratégia de intervenção, vistos se basear em elementos da pesquisa-toma a identidade dentro desse contexto. Superando estas perspectivas iniciais, e com uma leitura bastante aproximada a um modelo sociológico:

A identidade é compreendida como um “processo dinâmico que relaciona a história do sujeito, os elos sociais dos quais ele é portador e um tempo arbitrário, refletindo os modelos sociais e suas simbologias, modelos, estes, aos quais teve acesso o sujeito na constituição de sua condição humana.” (TASSARA E ARDANS, 2006 apud ARDANS, 2009, p.25)

### 2.3.2. Adolescente

O período da adolescência se caracteriza pelos desafios da formação da identidade, é considerado um período onde ocorre a definição de uma série de características psicossociais, que a levam a ser considerada um período complexo, os grandes manuais de psiquiatria situam nessa fase o início de diversos transtornos mentais graves. Motivo pelo qual há o risco de que esse momento seja patologizado, Erikson, pelo contrário, vê outras coisas ocorrendo:

... a adolescência não é uma doença mas uma crise normativa, isto é, uma fase normal de crescente conflito, caracterizada por uma aparente flutuação da robustez do ego, assim como por alto potencial de crescimento. (ERIKSON, 1976, p.163)

---

<sup>24</sup> Mas mantém-se alguma dualidade no par individual/coletivo, o que não surge com um jogo dialético, mas diferentes posições da identidade, talvez mais próximo ao conceito de papel.

A identidade do adolescente se desdobra em consonância com a perspectiva de desenvolvimento reputada à adolescência. Antes de desenvolver mais o tema, serão fixados alguns marcos cronológicos, entendendo o risco que existe em fixar idades, após segue-se uma discussão específica sobre identidade do adolescente, após o que os interesses se voltam para o material colhido com relação às *oficinas de identidade* e os *grupos de discussão* que configuraram também as supervisões do estágio dentro da Clínica Psicossocial da Identidade.

### 2.3.2.1. Alguns marcos cronológicos

Na tarefa de propor alguns parâmetros cronológicos não há o intuito de criar delimitações fixas, mesmo assim, alguns critérios são estabelecidos em termos de desenvolvimento, será considerada também uma diferenciação legal que, no Brasil, é pautada em critérios biopsicossociais e tem bastante influência sobre o sistema escolar.

Quanto à primeira diferenciação, baseada no desenvolvimento humano, são observadas geralmente características que remetem às três grandes esferas, biológica, psicológica e social. Outeiral (2003) propõe uma divisão, onde puberdade é o processo biológico que se caracteriza pelo surgimento de atividade hormonal que desencadeia os caracteres sexuais secundários e a adolescência é um fenômeno psicológico e social tendo diferentes peculiaridades de acordo com o ambiente econômico e cultural do adolescente. Ainda de acordo com este autor, a adolescência pode ser dividida em 3 fases:

1. inicial: (10 a 14 anos): transformações corporais.
2. média (14 a 16 anos): questões relacionadas a sexualidade.
3. final (16 a 20 anos): estabelecimento de vínculos com os pais.

Helen Bee (1997) em seu conhecido compêndio *O ciclo vital*, dá algumas pistas em relação à divisão etária, e coloca a adolescência como um período que se inicia aos 12 anos e se estende até por volta dos 20 anos (BEE, 1997).

A Organização Mundial de Saúde (WHO) sobrepõe definições de juventude, adolescente e jovem e considera que o adolescente se situa entre 10 e 19 anos, a juventude entre 15 e 24 anos e o jovem como alguém entre 10 e 24 anos.

Ainda tentando definir um marco cronológico, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990(a)) define adolescência como o período entre 12 e 18 anos. Mas mesmo no âmbito jurídico existem incertezas, sobretudo no que concerne à imputabilidade penal.

Não obstante, cabe ainda considerar que este trabalho aborda alunos dentro da educação formal, e deve-se, portanto considerar a idade destes alunos. No ensino médio, quase 80% dos alunos se concentram entre os 15 e 19 anos (INEP, 2007). Não foram encontrados dados sobre a distribuição de idade por série escolar, mas pode-se considerar, ao falar de sétima e oitava série<sup>25</sup>, que congrega alunos com média de idade entre 12 e 14 anos, tomando como base a média de idade de ingresso no ensino fundamental e no ensino médio. Desta forma, para este projeto, adolescente será considerada aquela pessoa com idade entre 12 e 18-19 anos.

Tendo em vista que se trata de momentos de transição sumamente importantes à sociedade, sobretudo em relação ao sistema educacional e à vida profissional, não se esperam partições estanques, visto que conflitos relativos a um período etário podem ser localizados em outras etapas. Logo, estes períodos não são considerados etapas em si, mas longos momentos de transição; ao deixar o ensino médio o jovem não entra *necessariamente* na transição para a idade de jovem adulto. É possível, ainda, que estes marcos sejam fixados mais em função das exigências sociais que se apresentam aos mesmos.

#### 2.3.2.2. *Conceito de adolescência*

A compreensão de adolescência foi sendo consolidada dentro da psicologia em meio a diversos paradigmas<sup>26</sup> não excludentes. Entendendo ainda que a psicologia não avança pelo acúmulo de dados mas pelas diferentes

---

<sup>25</sup> Em acordo com a LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, correspondendo então a sétima e oitava série ao oitavo e nono ano respectivamente. Porém se conserva a nomenclatura dada pelos estagiários, supondo que os atores das escolas (alunos e professores), assim as denominavam.

<sup>26</sup> Entende-se aqui paradigma como um quadro teórico geral dominante numa comunidade científica, em momento determinado, é provisório e compõe o que se entende por verdade naquele momento.

concepções de homem que vai forjando; nesse sentido, a adolescência acaba sendo a resultante “das tendências epistemológicas dominantes na Psicologia do Desenvolvimento” (Oliveira, 2006, p.428). A infância foi historicamente o foco das preocupações em torno do desenvolvimento humano, a adolescência vai surgindo aos poucos, mas como uma extensão natural da infância. Surge como definição consolidada em Stanley Hall (1904). Os dois volumes que compõem a obra, assim como diversas outras obras e autores seguintes, retratam a adolescência como um período de “emotividade e estresse aumentados, no qual ocorrem expressões exacerbadas ora de irritação, ora de excitação, alternadas com episódios de depressão” (Oliveira, 2006, p.428).

Pode-se dizer que existe por vezes uma concepção negativa da adolescência. Rousseau em *Emílio (Emyle)*, ou *Da Educação*, conta através de um romance a educação do jovem Emílio, onde ensaia como educar um *cidadão ideal*, baseado na idéias políticas e filosóficas do próprio autor. Os três primeiros livros da obra são dedicados à infância, o quarto fala da adolescência de Emílio. Em consonância com as idéias sobre a adolescência dominantes a época, Rousseau inaugura a adolescência de Emílio com estas palavras<sup>27</sup>:

With the moral symptoms of a changing temper there are perceptible changes in appearance. His countenance develops and takes the stamp of his character; the soft and sparse down upon his cheeks becomes darker and stiffer. His voice grows hoarse or rather he loses it altogether. He is neither a child nor a man and cannot speak like either of them. His eyes, those organs of the soul which till now were dumb, find speech and meaning; a kindling fire illumines them, there is still a sacred innocence in their ever brightening glance, but they have lost their first meaningless expression; he is already aware that they can say too much; he is beginning to learn to lower his eyes and blush, he is becoming sensitive, though he does not know what it is that he feels; he is uneasy without knowing why. All this may happen gradually and give you time enough; but if his keenness becomes impatience, his eagerness madness, if he is angry and sorry all in a moment, if he weeps without cause, if in the presence of objects which are beginning to be a source of danger his pulse quickens and his eyes sparkle, if he trembles when a woman's hand touches his, if he is troubled or timid in her presence, O Ulysses, wise Ulysses! have a care! The passages you closed with so much pains are open; the winds are unloosed; keep your hand upon the helm or all is lost. (ROUSSEAU, 2008, p.239)<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Tradução livre

<sup>28</sup> Com os sintomas morais de um temperamento mutável há mudanças perceptíveis na aparência. Seu semblante desenvolve e leva o selo de seu caráter; suave e esparsos para baixo em suas bochechas torna-se mais escuras e aguerrida. Cresce e sua voz fica rouca ou perde-a completamente. Ele não é uma criança, nem um homem e não pode falar como qualquer um deles. Seus olhos, os órgãos da alma que até agora eram mudos, encontram expressão e

A concepção que o livro representa influencia profundamente o entendimento da adolescência, apenas como exemplo podemos citar que *Emílio* foi usado como base do sistema educacional francês pós-revolução. A psicanálise inaugura em parte uma nova era, mas ainda reduz essa época da vida a uma série de predeterminações. Autores posteriores levaram o trabalho sobre a adolescência um pouco mais a fundo, evitando colocar um olhar adulto ou ainda vê-la como uma extensão da infância, como os trabalhos de Aberastury e Knobel. Erikson desponta em outra linha, ainda que baseando seus primeiros estudos na psicanálise, mas pouco a pouco vai se distanciando, pensando por fim a adolescência com um momento de construção da identidade, permitindo assim que estes conceitos, identidade e adolescência, fossem pensados em conjunto, abrindo caminho para uma infinidade de trabalhos, inclusive este, em campos que pensem juntos a adolescência, como a sociologia, antropologia e a educação.

Sobre o desenvolvimento cognitivo, trabalhos como o de Piaget trazem uma concepção de adolescência que vai evoluindo e assumindo a estrutura adulta, a construção do pensamento e linguagem sugere inclusive que algumas formações mentais se cristalizam nesta fase. O desenvolvimento do que se entende por campo moral, deu especial atenção à adolescência, as obras de Piaget (1977) e Kohlberg (BIAGGIO, 1997), por exemplo, reputam à adolescência o compromisso da consolidação moral.

Com relação às concepções de adolescência nota-se que desde os tempos de Rousseau a perspectiva se altera, porém é ainda bastante atrelada à idéia de desenvolvimento humano, considerando que aquelas características anteriormente tidas como pejorativas são vistas agora como elementos inerentes ao desenvolvimento; assim, a adolescência continua sendo um invento, mas com alcance e valor de paradigma.

---

significado; um fogo gentil ilumina-os, ainda há uma inocência sagrada no seu olhar sempre em avivamento, mas eles perderam sua primeira expressão sem sentido, ele já está ciente de que eles podem dizer muito; ele está começando a aprender a reduzir seus olhos e corar, ele está se tornando tão sensível, embora ele não sabe o que é que se sente; ele é desconfortável sem saber porque. Tudo isso pode acontecer gradualmente e dar-lhe tempo suficiente; mas se seu entusiasmo se torna impaciência, sua ânsia louca, se ele está com raiva e desculpe tudo isso em um momento, se ele chora sem justa causa, se na presença de objetos que estão começando a ser uma fonte de perigo torna seu pulso e seus olhos brilham, se ele treme quando mão uma mulher o toca, se ele for perturbado ou tímido na sua presença, O Ulisses, Ulysses sábio! tenha um cuidado! As passagens que fechou com tanta dores estão abertas; os ventos não tem direção; mantenha sua mão sobre o leme ou tudo está perdido (ROUSSEAU, 2008, p.239.).

Ozzela e Aguiar (2008), em uma pesquisa com mais de mil adolescentes de São Paulo, concluem com relação ao conceito de adolescência visto pelos mesmos adolescentes, que estes tendem a reproduzir as concepções de adolescência instituídas socialmente:

Uma das características mais marcantes em todos os adolescentes, de todas as classes, dos dois sexos, de todas as faixas etárias e raças, é a reprodução de concepções socialmente instituídas sobre o que vem a ser adolescência. (OZELLA & AGUIAR, 2008,p.104)

São concepções ainda bastante estereotipadas, a própria noção de *crise* que acompanha muitas definições de adolescência pode assumir um *status* diverso. Tendo em vista que a adolescência pode ser considerada como uma fase de reconhecimento sobre o modo como a estrutura social funciona, são esperados que o jovem reconheça contradições e falhas na estrutura. A má reputação da *crise* pode ser entendida nesta linha de raciocínio como cumprindo um papel de manutenção do *status quo*<sup>29</sup>:

Reafirmamos, dessa maneira, que a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno.(OZELLA & AGUIAR, 2008,p.100)

Outra característica um tanto estereotipada da adolescência é considerá-la como um bloco de características homogêneas, retomando a perspectiva desenvolvimentista, existem diferenças fundamentais em períodos de tempo bastante pequenos durante a adolescência. Talvez possa ser mais um invento observar desta forma as mudanças, mas seja como for, é interessante fazer a distinção:

É consenso entre os autores que a adolescência começa com a puberdade. O início da adolescência é marcado pelas mudanças corporais. O fim da adolescência parece ser marcado pelas mudanças sociais, ou seja, quando o indivíduo completa as tarefas desenvolvimentais do período. Pensando assim, entendemos porque, no estudo da identidade, há numerosos trabalhos com estudantes universitários. A construção da identidade não fica limitada ao período cronológico da adolescência (com final entre 18 ou 20 anos), mas prolonga-se até que o indivíduo consiga, pelo menos, algumas tarefas,

---

<sup>29</sup> A esta temática será dedicado um tópico especial denominado *Ideologia, Política e identidade; e políticas de identidade*



como a carreira e a independência econômica. (SCHOEN-FERREIRA et al., 2003, p.111)

As *oficinas de identidade* em Jaguari e no CTISM trabalham com adolescentes após a puberdade, o que explica em parte porque o trabalho foi focado em adolescentes do ensino médio, onde todos ingressam com média de 14 anos. Essa idade tem um contorno específico que interessa ao trabalho, apesar de desde muito cedo já estarem presentes algumas preocupações em torno da identidade e questões com relação ao futuro e futuro profissional, ficou claro já no capítulo dedicado à identidade ocupacional que estas preocupações, dúvidas e incerteza com relação ao futuro passam a ter um desenho mais nítido a partir do ensino médio.

#### 2.3.2.3. *Construção da identidade na adolescência*

Grande parte das atenções sobre a identidade do adolescente giram em torno da construção da mesma, que vai se desenrolando neste período em um complexo de interações e pode ser vista em termos de possibilidades e escolhas que o indivíduo vai fazendo em áreas específicas, o termo comprometimento é bastante utilizado em relação a estas escolhas:

Construir uma identidade, para Erikson (1972), implica definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais direções deseja seguir pela vida. Ele entende que identidade é uma concepção bem organizada do ego, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido. (SCHOEN et al., 2009, p.326)

Ademais do comprometimento, a exploração é outra característica importante deste momento, o par representa um interjogo semelhante aos pares propostos por Erikson. Refinando e extendendo a teoria de Erik Erikson, James Marcia apresenta os estágios do desenvolvimento da identidade com a idéia de que o senso de identidade é em grande parte determinado pelas escolhas e comprometimentos feitos sobre determinados comportamentos pessoais e sociais. Partindo na noção de crise de Erikson, Marcia coloca a adolescência como um momento de resolução da identidade ou da confusão de identidade (ERIKSON, 1998), mas na relação com o grau de exploração e comprometimento em várias áreas da vida, a saber, profissão, religião, relacionamentos, papéis de

gênero, etc. Argumenta ainda o autor que a identidade do adolescente seria formada de duas partes diferentes, crise e comprometimento.

Hence, nother criterion for the achievement of ego identity, in addition to commitment, is necessary crisis. Crisis refers to times during adolescence when the individual seems to be actively involved in chosing among alternative occupations and beliefs (MARCIA, 1967, p. 119)

A crise seria um momento de confusão, e mesmo distúrbio onde valores e escolhas são reexaminados.

#### 2.3.2.4. Crise

A presença de uma crise é quase unanimidade nos estudos sobre adolescência, gerada ou não por determinantes institucionais, pode-se afirmar, no entanto, que algo de muito importante ocorre, criando em muitos casos algo definido como *crise de identidade*. Ao longo do capítulo esta crise aparecerá como reflexo das definições e escolhas que o adolescente terá de fazer durante estes anos, em algumas áreas cruciais, como a determinação de papéis ocupacionais.

Padecen de una confusión aguda de identidad, es decir, su yo no es capaz de establecer una identidad. Este síndrome se produce entro los dieciséis y los veinticuatro años, cuando los jóvenes se ven enfrentados con la necesidad de entregarse a la intimidad física, de ocuparse de elegir una carrera, de competir poniendo en juego sus energías y de autodefinirse desde el punto de vista psicossocial, es decir, cuando se ven enfrentados con elecciones que no pueden dejar de hacerse tan fácilmente como antes. Por ejemplo, una joven que ingresa en la universidad debe decidir entre quiénes va a seleccionar a sus amigos, cómo debe comportarse con los jóvenes del otro sexo y qué "tipo" de imagen va a presentar a sus coetáneos. Su elección tendrá consecuencias irreversibles y consiste en poder establecer una "identidad" a partir de las identificaciones que ha hecho en su vida. Como ya se ha explicado, en este proceso hay que prestar especial atención a la síntesis de identificaciones conflictivas y a la manera como se enfrentan los conflictos, elementos éstos que han tomado cuerpo en cada identificación de sí. (DE LEVITA, 1977, p.73)

As características da crise são complexas, não podendo supor que toda pessoa nesta situação passe por exatamente os mesmos problemas, mas é possível dizer que o aluno participante dos grupos de discussão assim como os

estagiários, enfrentam problemáticas semelhantes, sendo uma crise normativa. De Levita faz uma lista de aspecto da crise:

(...) un sentimiento dolorosamente exaltado de aislamiento, la desintegración de sentimiento de continuidad y mismidad interiores; una sensación generalizada de estar avergonzado; la incapacidad para experimentar ninguna sensación de logro en cualquier tipo de actividad; la sensación de que la vida es algo que le acontece al individuo y no que esta vivo por su propia iniciativa; una perspectiva temporal extremadamente restringida y, por último, una desconfianza básica que le deja al mundo, a la sociedad y, por cierto, a la psiquiatría la tarea de demostrar que el paciente en realidad existe en un sentido psicossocial, es decir, que puede confiar en que se lo invite a transformarse en él mismo. (DE LEVITA, 1977, p.74)

E Erikson, ao defini-la pinta com cores fortes as características:

Um estado de aguda confusão de identidade torna-se manifesto, usualmente, quando o jovem se encontra exposto a uma combinação de experiências que exigem a sua vinculação simultânea com a intimidade física (nem sempre ostensivamente sexual em absoluto), a escolha ocupacional decisiva, a competição energética e a definição psicossocial do eu. (ERIKSON, 1976, pg.167)

A noção de crise em Erikson deriva das fases do ciclo vital, a passagem de um *status* para outro gera descontinuidades:

Tais descontinuidades podem, em qualquer altura, equivaler a uma crise e exigir uma decisiva estratégia de repadronização da ação, acarretando compromisso que só poderão ser compensados por um sentimento cada vez mais consistente da viabilidade desse engajamento crescente, (ERIKSON, 1976, pg.161)

Não há estabilidade, pois não existem momentos de turbulência seguidos de relativa bonança. A própria noção de crise gera a idéia de pontualidade, mas o que ocorre é um processo, a identidade “nunca é obtida para sempre”(STRAUSS, 1999, p.115).

Essa identidade que surge como representação de meu estar-sendo (como uma parcialidade) se converte num pressuposto de meu ser (como uma totalidade), o que formalmente, transforma minha identidade (entendida como um dar-se numa sucessão temporal) num dado atemporal – sempre presente (entendida como identidade pressuposta re-posta numa sucessão temporal). (CIAMPA, 1987, pg.173)

Portanto, a representação de uma crise, aos moldes de um temporal, como o descreveu Rosseau em *Emílio* (ROUSSEAU, 2008). No entendimento da identidade adolescente, uma via alternativa é possível no entendimento do que

ocorre em etapas mais tardias da adolescência, retirando o foco desse período turbulento, o qual pode ser encontrado em qualquer idade. Essa etapa de relativa *calmaria* é definida como *moratória psicossocial*:

A adolescência e a aprendizagem ainda mais demorada dos anos finais da escola e faculdade podem, na nossa opinião, ser vistas como uma *moratória* psicossocial: um período de maturação sexual e cognitiva e, no entanto, um adiamento sancionado do comprometimento definitivo. Isso proporciona uma relativa liberdade de movimento para a experimentação de papéis, incluindo a de papéis sexuais, todos significativos para a auto-renovação adaptativa da sociedade. (ERIKSON, 1998, p.65)

Por outro lado,

Habermas prestará uma atenção particular à *adolescência*, naquilo que denomina *moratória psicossocial* e que se expressa, fenomenicamente, na juventude. (Se poderia entender que não somente nela, mas isso não vem ao caso, pois o autor está preocupado com mecanismos de integração social e de evitação da anomia). O foco está colocado na apatia e no protesto, como reação à sobrecarga de recursos de personalidade e como resultado de uma organização autônoma do ego que não pode ser estabilizada em dadas condições (ARDANS, 2009, p.114)

Na transição da adolescência, a sociedade estabelece um período de postergação das responsabilidades, para a tomada de consciência das duas percepções – si mesmo e entorno –, ao qual Erikson (1972, 1998) denominou de *moratória*. As culturas providenciam situações institucionalizadas onde os indivíduos podem se identificar com outros e se preparar para os papéis adultos (Adams, 1998; Lavoie, 1994). (SCHOEN et al., 2009, p.326)

#### 2.3.2.5. Crise e comprometimento

A resolução da crise leva ao comprometimento com certo papel ou valor. A partir de pesquisas utilizando entrevistas, Marcia (1966) propõe diferentes estágios no desenvolvimento da identidade:

In this recent approach to ego identity (Marcia, 1966), an individual is placed into one of four "identity statuses", these are individual styles of coping with the identity crisis. Presence or absence of crisis and extent of commitment in the two areas of occupation and ideology serve to define the statuses. The *identity achievement* status has experienced a crisis period and is committed to an occupation and ideology. The *moratorium* status refers to those individuals currently engaged in decision making with commitments vague. Individuals in the *foreclosure* status are similar to the illustration given above, they seem to have experienced no crisis, yet have firm, often parentally determined commitments. The *identity diffusion* status has no apparent commitments. Moratoriums, in contrast to identity diffusions, are characterized by the presence of struggle and attempts to make commitments. Foreclosures are distinguished from

identity achievement individuals by the lack of any crisis period in the former<sup>30</sup>. (Márcia, 1967, p.119)

Os estágios foram traduzidos como *Execução (Anchievement)*, *Moratória (Moratorium)*, *Construção (Foracluse)* e *Difusão (Difusion)* (SCHOEN-FERREIRA et al., 2003, p.108). Sendo fases, se colocam em uma seqüência que parte de valores infantis (*Execução*), passa por uma crise onde surgem as pautas ideológicas e ocupacionais que começam a se tornar temas centrais (*Moratória*). A partir do que é construída (*Construção*) a identidade e estabelece um comprometimento em torno das escolhas com relação às pautas citadas; existe ainda um estado que representa o fracasso ou uma fase anterior a todos outros (*Difusão*) (SCHOEN-FERREIRA et al., 2003, p.108).

As variáveis, crise e comprometimento estão por trás da seqüência proposta por Marcia, no entanto, algumas áreas ele reputou como mais importantes na leitura dos indivíduos que estudou:

Marcia (1966) considerou-a como o período do ciclo da vida onde a escolha profissional e o comprometimento ideológico são questões preponderantes, pois estão intimamente relacionadas com a entrada na vida adulta, onde o indivíduo irá desempenhar uma ocupação e exercer seu papel de cidadão . (SCHOEN et al., 2009, p.327)

Erikson já havia considerado estas áreas nevrálgicas no estabelecimento da identidade, mas assumem esse caráter em torno de pautas sociais, estabelecidas institucionalmente, mas que representam o jogo social. Logo a preocupação com a questão ocupacional e ideológica é resultado desse encontro do adolescente com a sociedade, que lhe faz a pergunta: Quem você é? Quem você quer ser? De acordo com Zacarés "La identidad adolescente es el resultado de un mutuo reconocimiento entre el adolescente y la sociedad: él forja una

---

<sup>30</sup> Nesta abordagem recente da identidade de ego (Marcia, 1966), um indivíduo é colocado em um dos quatro "status de identidade", estas são estilos individuais de lidar com a crise de identidade. A presença ou ausência da crise e a extensão do compromisso nas duas áreas de ocupação e ideologia servem para definir o estágio. O estágio de *execução* de identidade passou por um período de crise e comprometeu-se a uma ocupação e ideologia. O estágio de *moratória* refere-se aos indivíduos atualmente envolvidos na tomada de decisões com compromissos vagos. Indivíduos no estágio de *construção* assemelham-se a da ilustração acima, mas eles parecem não ter experimentado nenhuma crise, ainda têm compromissos firmes, muitas vezes paternalmente determinados. O status de *difusão* de identidade não tem quaisquer compromissos aparentes. *Moratória*, em contraste com *difusão* de identidade, caracteriza-se pela presença de luta e em tentar fazer compromissos. O estágio de *construção* se diferencia dos indivíduos no estágio de *execução* de identidade pela ausência de qualquer período de crise na ex. (Márcia, 1967, p.119) (Tradução livre)

identidad pero a la vez la sociedad identifica al adolescente”. (ZACARÉS et al., 2004, p.208)

Estas definições a respeito de *identidade* e *adolescência* se desenrolam sobre o pano de fundo formado pelas relações do adolescente com seus pares importantes, família e amigos formam temas recorrentes nas *oficinas de identidade*. Para falar de adolescência e identidade dividiu-se a categoria dada a priori, *Identidade psicossocial*, em categorias subsidiárias, em acordo com os temas que surgem do material empírico. Há uma grande sub-categoria, denominada Identidade e adolescência, que traz temas específicos como a formação da identidade do adolescente, as relações com o lúdico, a questão dos papéis, projeto de vida e futuro e mudanças. Surgem ainda outras sub-categorias menores, derivadas sobretudo dessas relações, sobre *família*, *amizade* e *relação com os pares*, ainda um outro tema surgiu, que por suas características específicas não pode ser subsumido à *família*, trata-se das conversas em torno de *Separação*

## 2.4. Ideologia e identidade na adolescência

Percebi com o desenrolar dessa dinâmica que apesar dos jovens não possuírem contato direto com algumas situações expostas, parecem ter consciência do que ocorre no mundo e procuram criar opiniões sobre isso. (Jaguari, Oitava Série, Isabel)

### 2.4.1. Ideologia

Ideologia é usada pela primeira vez em 1796, como o objetivo de descrever o que seria uma ciência da análise de idéias e sensações, geração destas idéias e o modo como se interrelacionavam. O pensador que dá origem ao termo, Destutt de Tracy, o faz dentro do ideário da Revolução Francesa, tendo alguma influencia sobre a mesma. O pensamento ou ciência da Ideologia era mais uma tentativa de compreensão da natureza humana com objetivo de estabelecer a ordem social e política em acordo com as necessidades e aspirações humanas (THOMPSON, 1955, p.44). O início da Ideologia se dá, portanto, dentro da fé iluminista, mas com a volta de Napoleão, as idéias de Tracy passam a ser vistas como ameaças ao poder do imperador. Bonaparte considere que a Ideologia e os *Ideólogos*, como ele mesmo definiu, seriam por demais abstratos e desvinculados da realidade e do poder política.

O projeto original da Ideologia não se concretiza, na realidade, é o sentido negativo e oposicional que se estabelece, Marx transforma o conceito, mas mostra alguma ambigüidade ao falar sobre ele, responsável pelos debates contínuos a respeito do legado de seus escritos (THOMPSON, 1995, p.49). Em *A ideologia alemã* Marx e Engels na oposição entre os jovens e os velhos hegelianos a ideologia conota algo errôneo. Os autores de *a ideologia alemã* consideram que a ideologia supervaloriza o poder das representações, e exemplificam com um homem que insiste em convencer os outros que ao cair na água as pessoas só afundam por estarem presas à idéia de que são mais pesados que a água (KONDER, 2002, p.39).

Ainda em Marx, a origem da ideologia estaria na divisão social do trabalho, entre trabalho material e mental, e essa divisão possibilita a produção de idéias por aqueles são responsáveis pelo trabalho mental sob a ilusão de autonomia: “Uma divisão que possibilitou às pessoas engajadas num trabalho mental produzir

idéias que pareceriam ter uma existência independente” (...) (THOMPSON, 1995, p.52-53). Dessa forma, a atividade do homem “se torna para ele um poder estranho, que se contrapõe a ele e o subjuga, em vez de ser por ele dominado” (MARX & ENGELS, apud KONDERA, 2002, p.41). Dentro da concepção marxista já é possível delinear algo do conceito de ideologia, Thompson a formula de seguinte maneira:

*Ideologia é um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social*<sup>31</sup>.(THOMPSON, 1995, p.58)

Considera, porém, que esta seja uma concepção latente de ideologia, já que Marx falaria apenas de ilusões, idéias fixas, ou ‘fantasmas’ que andam no meio do povo e procuram e despertam suas superstições e seus preconceitos”(THOMPSON, 1995, p.58). A concepção negativa do termo ideologia é neutralizada em certa medida por idéias posteriores, apesar da escola de Frankfurt ainda tomar com alguma desconfiança, existe uma noção a que Thompson chamou de concepção *total*. Esta supera a concepção particular de ideologia, que se articula em torno do ceticismo à falsas representações de uma situação real. “A concepção *total* provem da “estrutura mental global de uma época ou de um grupo sócio-histórico” (THOMPSON, 1995, p.66):

Pressupomos uma concepção total de ideologia quando procuramos compreender os conceitos e modos de pensamento e experiência, a *Weltanschauung* ou "cosmovisão", de uma época ou grupo, e a interpretamos como um resultado de uma situação de vida coletiva. A concepção particular permanece ao nível das pessoas engajadas na decepção e na acusação, enquanto que a concepção total tem a ver com os sistemas coletivos de pensamento, que estão relacionados a contextos sociais. (THOMPSON, 1995, p.66)

O presente trabalho se filia a esta definição de ideologia, que será refinada em alguma medida, visto que o sistema coletivo referido na citação anterior tem relação com um grupo social específico, que pode ser analisado desde a categoria ampla *adolescente*. Admitindo também que a mesma é um invento impregnado pela psicologia, nesse sentido, é necessária ainda uma última palavra de Thompson: “a análise ideológica deixa de ser uma arma intelectual de um

---

<sup>31</sup> Grifo do autor



partido e torna-se um método de pesquisa na história social e intelectual” (THOMPSON, 1995, p.67). Ainda que não se aproximem, ideologia e ciência, em seu sentido mais ortodoxo, se é que pode ser usado esse termo ao falar de ciência:

La ciencia designa la estructura de las situaciones de modo tal que la actitud contenida hacia ellas es una actitud de desinterés (...)La ideología, en cambio, designa la estructura de las situaciones de modo que la actitud contenida hacia ellas es una actitud de compromiso (VÉRON, 1973, p.44)

Ainda dentro da *concepção total* de ideologia, como vem sendo chamada aqui, no contraponto à *concepção particular*, é preciso entender que os determinantes sociais da ideologia apontam para um uso. Já foi falado que o adolescente identifica contradições, falhas e assimetrias no sistema social, assim, o que coletivamente identifica como uma inconsistência na estrutura, individualmente é percebido como insegurança pessoal (VÉRON, 1973, P.25). Os modos de pensamento que se apresentam ao adolescente e o agir dentro da ideologia, entendida dentro da *cosmovisão* do grupo, configuram um apaziguamento e ainda uma filiação coletiva. Verón pressupõe uma tensão instalada, diante do que a ideologia assume *status* de saída, ainda que patológica em alguma medida:

El pensamiento ideológico es entonces considerado como (una especie de) respuesta a esta desesperación: "La ideología es una reacción pautada a una tensión pautada de un rol social". Proporciona una "salida simbólica" a disturbios emocionales generados por el desequilibrio social. Y así como se puede suponer que tales disturbios son, al menos de modo general, comunes a todos o a la mayoría de los ocupantes de una posición social o rol dado, así también las reacciones ideológicas a las perturbaciones tenderán a ser similares entre sí, una similitud que los presumidos elementos comunes de la "estructura de la personalidad básica" entre los miembros de una cultura, clase o categoría ocupacional determinada no hacen más que reforzar. El modelo aquí no es militar, sino médico: una ideología es una enfermedad (Sutton y col., mencionan el comerse las uñas, el alcoholismo, los desórdenes psicossomáticos y las "excentricidades" como alternativas) y reclama un diagnóstico. "El concepto de tensión no es en sí mismo una explicación de las pautas ideológicas sino una etiqueta generalizada para las especies de factores que se han de buscar en la elaboración de una explicación". (VÉRON, 1973, P.25)

#### 2.4.2. Ideologia e adolescência

Ainda Verón (1973) propõe uma série de classificações à explicação do comportamento que se forma em torno da ideologia, onde se encontram na realidade funções a serem cumpridas pela ideologia dentro do grupo social, mas a elabora dentro de *concepção particular*, devendo ser lido, portanto, dentro da perspectiva. Na tentativa de se desbaratar desses contrapontos que podem ser arriscados do ponto de vista conceitual, é necessário firmar uma definição, ainda que nos limites restritos da ideologia enquanto ponto a ser explorado na construção da identidade adolescente. Com a introdução da categoria identidade, a obra de Erikson começa a ser pertinente, este autor, obviamente não corresponde à estatura de uma discussão sobre ideologia, visto não ser este seu escopo. Então, apesar de Erikson não ter trabalhado diretamente com a noção de ideologia, ao falar da mesma no contexto do adolescente ou jovem, torna-se interessante sua posição, uma vez que mostra sua noção de sistema ideológico em conjunto com a identidade. Claro que parte das idéias que se apresentavam a época, e dentro do que foi falado de ideologia aqui poderia até ser rejeitado, não fosse sua aproximação à tal *concepção* total, a qual o trabalho vem se filiando:

(...) porém, um sistema ideológico é um corpo coerente de imagens, idéias e ideais compartilhados que, quer se baseie num dogma formulado, numa *Weltanschauung* implícita, numa imagem do mundo altamente estruturado, num credo político ou mesmo num credo científico (especialmente se aplicado ao homem) ou ainda num “modo de vida”, fornece aos participantes uma orientação coerente e global, se bem que sistematicamente simplificada, no espaço e no tempo, nos meios e fins. (ERIKSON, 1976, pg.190)

A ideologia que interessa aqui e que fornece este “modo de vida” é antes de mais nada pautada por uma universidade, um mercado de trabalho, o curso, etc. O que há de mais interessante ao falar da ideologia está no que ela apresenta ao adolescente ou jovem:

(1) uma perspectiva simplificada do futuro que abrange todo o tempo previsível e, assim, compensa a “Confusão temporal” do indivíduo; (2) alguma correspondência fortemente sentida entre o mundo íntimo de ideais e perversidades e o mundo social com suas metas e perigos; (3) uma oportunidade para exibir alguma uniformidade de aparência e comportamento, neutralizando a consciência de identidade individual; (4) incentivos para uma experimentação coletiva com papéis e técnicas que ajudam a superar um sentimento de inibição e culpa pessoal; (5) introdução os valores éticos da tecnologia predominante e, portanto, na

competição sancionada e regulamentada; (6) uma imagem do mundo geográfico-histórico como o quadro de referência para identidade nascente do indivíduo jovem; (7) um fundamento lógico para um modo de vida sexual compatível com um sistema convincente de princípios; (8) submissão a líderes que, como figura super-humanas ou “big brothers”, estão acima da ambivalência da relação parental-filial. Sem tal *vinculação ideológica*, por mais implícita que esteja num “modo de vida”, o jovem sofre uma *confusão de valores* (...) que pode ser especificamente perigosa para alguns mas que, numa grande escala, e certamente perigosa para a própria *tessitura* da sociedade. (ERIKSON, 1976, pg.188)

No final da citação Erikson reforça a vinculação ideológica como essencial à estrutura da sociedade, parece não haver dúvidas quanto a isto, mas a dúvida paira sobre que tipo de estrutura social que queremos, o que o adolescente ou jovem quer, ou dizendo melhor, quem ele quer ser:

Muchos jóvenes, durante la última etapa de la adolescencia, si se ven enfrentados con continuas confusiones, preferirán no ser nadie, o alguien malo, o en verdad, estar muerto (absolutamente e por propia elección) antes que ser verdaderamente alguien. (DE LEVITA, 1977,pg 75)

Nesse sentido, a dificuldade na definição, a dúvida em torno das múltiplas filiações possíveis torna o estabelecimento ideológico não somente uma tarefa, mas talvez uma necessidade. Dentro da ideologia existem alguns campos por demais contaminados, e principalmente, minados, mas talvez, esses assuntos que a muitos possa ser ponto de divergência, impossível de ser evocado sem ter o máximo cuidado em pensar de onde vieram a para onde vão, na adolescência são abordados de maneira natural. Os jovens estão apenas descobrindo, talvez de forma muito mais despida do que se acredita.

## 2.5.Saúde

Ao falar de Saúde é necessário abordar as modificações pelas quais o conceito passou nos últimos anos. Santos e Westphal (1999) sintetizam:

Desde alguns anos a nossa visão da saúde passou da mera ausência da doença para a noção de bem-estar físico e mental, e daí para conceito mais amplo que inclui uma adequação de vida social. Ocorre claramente uma mudança de paradigma, inclusive com ruptura semântica entre o conceito atual de saúde e o anterior. Modifica-se a prática sanitária, passando-se da antiga – curativista – para a atual – a vigilância da saúde. Retomando a exposição inicial, o Brasil vive hoje a experiência inédita da implementação, na prática, dessa revolução teórica. (SANTOS, WESTPHAL, 1999,p.72).

Dentro das estratégias desta nova abordagem, aquela que parece traduzir com maior clareza as novas definições do campo é a Promoção de Saúde, definida na primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa em 1986, que aprovou o documento conhecido como Carta de Ottawa, que contém as orientações para atingir a Saúde para Todos no ano 2000, assim, promoção de saúde é “o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo” (Carta de Ottawa, 1986).

O texto traz ainda a noção de saúde como “um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais” (Carta de Ottawa, 1986). Dentro desta abordagem pela positividade, ou ainda negatividade, Lefevre e Lefevre (2004) argumentam:

O modelo atual de conceber a saúde (em que ela é vista “negativamente” como ausência de doença) é inadequado, ou incorreto, ou insuficiente porque revela uma visão fragmentada e reducionista, tendo como base o modelo estreitamente biomédico” (LEFEVRE, 2004, pg.27)

Para estes autores, a promoção de saúde seria uma reação “positiva” a uma abordagem “negativa” da saúde”. Em sintonia com a Carta de Ottawa, os autores colocam que não seria também tarefa exclusiva do setor da saúde, mas para, além disso, na direção de um “bem-estar global”. O que não implica “descolar” a saúde do seu lugar natural, o setor de saúde, mas mudar o foco: “Promoção de saúde não é sinônimo de prevenção de doenças” (LEFEVRE, p.36)

### 2.5.1. Psicologia da Saúde

Dentro desta concepção de saúde a *psicologia da saúde* configura-se como um campo de conhecimentos teóricos, metodológicos e profissionais, intervém com a construção de estratégias no âmbito psicológico nos níveis primário, secundário e terciário de intervenção no processo saúde-enfermidade, tendo o intuito de construir estratégias na forma de administrar e prover saúde, através de um pensamento, que baseie o reconhecimento dos fatores meio ambientais, culturais, representacionais e psicossociais. Apresenta como paradigma o modelo biopsicossocial capaz de estimular o concurso das ciências biomédicas e ciências sociais na luta pela saúde. Cabe fazer aqui um pequeno parêntese, o psicólogo da saúde não tem como função atuar sobre o processo saúde-doença, mas atua sobre *regularidades psicológicas e os fatores psicossociais* que estão presentes neste processo. As regularidades e os fatores compõem um universo inteiro, mas que não se confunde com as práticas curativas de determinada doença. Nas palavras de Abalo (2005), em uma tradução livre:

Consideramos importante distinguir entre o objeto de estudo da psicologia da saúde e seu material de trabalho, que pode ser formado de pessoas sadias e sujeito em risco de enfermidade ou pessoas enfermas (pacientes), assim, como grupos e comunidades. Quando não se tem uma visão holística da psicologia da saúde e visão clara de seu objeto de estudo, como no caso dos profissionais novos, querem definir ou enquadrar uma intervenção ou investigação “em pacientes” com um ou outro transtorno, sem definir claramente o que é o que vão estudar ou fazer objeto de investigação, quais são os fenômenos que constituem o objeto de seu trabalho, quais os conceitos de partida. Assim, a psicologia da saúde tenta estudar as regularidades psicológicas e os fatores psicossociais que estão presentes no processo saúde-enfermidade, cabe ao profissional partir de distintas fases deste processo para construir uma visão global dos fenômenos que constituem seu objeto de estudo. (ABALO & HERNANDEZ, 2005)

Dessa forma, a psicologia da saúde utiliza conhecimentos das ciências naturais, psicologia clínica e comunitária, no entanto apresenta sua própria identidade tendo como foco de trabalho o sujeito e o cidadão. Tal campo de trabalho nasceu, devido às mudanças nas condições de vida da população, que ocasionou outras formações sintomáticas como doenças ocupacionais de trabalho, doenças crônicas, toxicomanias, doenças auto-imunes e outras. A visão

fragmentada em saúde oriunda da visão positivista necessitava de um novo modelo que atentasse para tais questões, sendo criada assim uma nova especialidade configurada como psicologia da saúde, voltada aos aspectos ecológicos, psicológicos, sociais e necessidades do campo da saúde. Dessa forma, a definição de psicologia da saúde seria conforme aponta Matarazzo (1980, apud Almagia, 2000):

Um conjunto de contribuições específicas educacionais, científicas e profissionais da disciplina de psicologia e promoção e manutenção da saúde, a prevenção e o tratamento de enfermidades, a identificação dos correlatos etiológicos de saúde, enfermidade e das disfunções relacionadas e análise e melhoramento de sistemas de atenção de saúde e de políticas de saúde (Matarazzo, p. 1980, 815)

#### 2.5.2. De que forma dúvidas e incertezas sobre a universidade podem ser percebidas como impactantes sobre a saúde do estudante?

Para falar de saúde o trabalho se filia ao que pode ser chamado de um novo paradigma no entendimento de saúde, dentro também do conceito de promoção de saúde. Assim, a possibilidade de inserção da presente pesquisa no campo da psicologia da saúde se dá precisamente através deste conceito, que acaba por influenciar a perspectiva de compreensão do tema saúde, ampliando as possibilidades de interação.

A partir da necessidade de observar os fatores psicossociais presente nos processos de saúde/doença, como descrito nas considerações acima, é possível entender que a saúde é determinada e condicionada por fatores que superam a perspectiva tradicional de “saúde como ausência de doenças”, e inclui elementos como “a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais” (Brasil (b), 1990). A partir desse ponto de vista é possível considerar a saúde do estudante em relação a um ambiente mais amplo que seu organismo; os determinantes de saúde, ao mesmo tempo coletivos e individuais, passam pela questão identitária. No adolescente isto atravessa suas opções de futuro, mais precisamente em relação à universidade, que já foram largamente discutidas aqui, com destaque para as dificuldades encontradas pelos jovens no

processo de definição de uma profissão, nas perspectivas a respeito de inserção e ascensão social, na perspectiva de ingresso no ensino superior, que produz demandas novas.

Os estudantes nesse processo precisam desenvolver maior autonomia e responsabilidade, devem se adaptar às novas demandas acadêmicas que vão se tornando mais complexas. O impacto social, a perda de vínculos e a construção de uma nova identidade, a profissional, são fatores que tendem a gerar uma série de sintomas, indiscriminadamente, psíquicos e sociais.

Para entender o modo como esse processo interfere na saúde do adolescente deve-se focar a questão da saúde mental. A manutenção dessa, para Caplan, decorre de uma hipótese: “para não sofrer um transtorno mental, uma pessoa necessita contínuos ‘aportes’, adequados a las diversas etapas de crecimiento y desarrollo (CAPLAN, 1966, p.43). Ainda de acordo com este autor, o desenvolvimento da personalidade é sempre descrito como uma sucessão de fases, qualitativamente diferentes. Entre as fases, ainda em acordo com Caplan, haveriam períodos de conduta indiferenciados, períodos de transição caracterizados por transtornos nas áreas intelectual e afetiva, ao qual denominou, citando Erikson, “crises evolutivas” (CAPLAN, 1966, p.52). A adolescência foi retratada de forma a considerá-la por vezes como um período de crise. Para abordar este conceito dentro do campo da saúde é necessário recorrer ainda mais uma vez a Caplan (1966), de acordo com o qual *crise* é desequilíbrio entre a dificuldade e a importância de um problema, assim, o indivíduo que diante de um problema de grande importância para si se depara com a dificuldade deste e não consegue superá-lo com suas atitudes usuais enfrenta um período de crise. Junto com a noção de crise deve ser lida a vulnerabilidade do sujeito.

A crise a que Caplan se refere no tocante à saúde do adolescente deve ser observada em acordo com a formação da identidade. A universidade como outro fator relevante do trabalho assume um contorno característico, sendo local que congrega adolescentes e jovens adultos, é foco de numerosos estudos em torno da saúde do seu estudante (CERCHIARI 2005 et al.; CERCHIARI 2004; BENVENEGNÚ et al., 1996; FACUNDES, 2002; FACUNDES & LUDERMIR, 2005; FONSECA, 2008; FRANÇA, 2008; FIGUEIREDO E OLIVEIRA, 1995).

Nas falas sobre a saúde do estudante universitário, é consenso a referência à saúde mental; talvez exatamente pelos contornos da vida universitária, explicados em grande parte pelas mudanças vitais. A saúde do adolescente enquanto estudante tende ainda a ser pensada como uma extensão da saúde infantil, acrescida é claro por riscos advindos do seu desenvolvimento e momento vital, as drogas e a gravidez, por exemplo, são problemáticas pouco referidas ao se falar de infância. Já às problemáticas reputadas ao estudante universitário são diferentes por destacarem elementos subjetivos, com destaque nos estudos para transtornos mentais. Obviamente não existe um salto qualitativo quando o aluno entra na universidade; a *crise* descrita a pouco por Caplan deve ser associada com a saúde do estudante enquanto confrontado com os desafios psicossociais desta fase de vida, particularmente, em todas situações que envolvem questionamentos e construção da identidade. A identidade, portanto, será considerada um dos fatores determinantes das condições de saúde.



## 2.6. Implicação e pesquisa ação

Essa discussão prévia talvez coubesse melhor dentro dos *procedimentos metodológicos*, mas se entende que não serão apresentados elementos de *procedimentos metodológicos* neste tópico, trata-se de uma discussão anterior, visto que o objetivo dessa parte é traduzir a metodologia através de definições teóricas, que por sua vez sustentam o método do trabalho enquanto técnica. É na realidade uma argüição em defesa da técnica de pesquisa utilizada. Três elementos foram considerados importantes para que constassem aqui: *pesquisa-ação, implicação do pesquisador e implicações éticas*.

### 2.6.1. Pesquisa ação

A pesquisa-ação de certa forma se constitui em relação a história do século XX, marcada por fenômenos coletivos de autoritarismo e barbárie. Seu início é atribuído a Kurt Lewin, psicólogo austríaco que, fugindo do nazismo, se refugiou nos Estados Unidos. Em seus primórdios, a pesquisa-ação apresentava características gerais que ainda se mantém:

Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. (FRANCO, 2005, p.485)

Existem algumas dificuldades quanto à definição mesma da pesquisa-ação. A variedade de fazeres, o caráter situacional e um fazer próximo da experiência cotidiana, tornam a pesquisa-ação algo muito particular:

É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta sob muitos aspectos diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: 1) pesquisa-diagnóstico, 2) pesquisa participante, 3) pesquisa empírica e 4) pesquisa experimental. (CHEIN; COOK; HARDING, 1948 *apud* TRIPP, 2000, p. 445)

Engel (2000) sintetiza algumas características da pesquisa-ação: superação da separação sujeito-objeto; a validade está no envolvimento e na capacidade de apreensão e mudança dos sujeitos envolvidos; ela é situacional, vinculando-se a uma situação específica, não está interessada, *a priori*, em enunciados generalizáveis; faz um constante exercício de auto-avaliação e modificação e tem caráter cíclico ou dialético (ENGEL, 2000, pp.184-185).

Tripp expõe também uma série de características: inovadora, contínua, pró-ativa estrategicamente, participante, intervencionista, problematizadora, deliberada, documentada, compreendida e disseminada (TRIPP, 2005, p. 447). A cada uma destas características contrapõe outros modelos de apreensão da realidade.

Ademais de características gerais, a pesquisa-ação congrega um ciclo que une a prática (ação) à investigação, derivando daí um aprimoramento da ação (TRIPP, 2005, p.445). O autor desenha o ciclo que compõe a estratégia, e que como um círculo, não apresenta início, mas engloba: o planejamento e a melhora de uma prática; a ação, implementando a melhora planejada; a descrição dos efeitos da ação e a análise dos resultados desta ação (TRIPP, 2005, p.446).

Caberia esclarecer que esta pesquisa não se configura *strictu senso* como pesquisa-ação, mas, apenas se apóia, ou se inspira nos seus princípios de participação democrática orientando a prática no estágio (a condução das oficinas de identidade) e na supervisão de estágio. Os objetivos desta pesquisa apontam para uma melhor compreensão de determinada realidade (identidade) e só eventualmente, ou secundariamente, a mudança coletiva ou individual, na medida em que, certamente, existirá alguma modificação nos sujeitos de pesquisa, os estagiários e, ainda, nos participantes das oficinas por eles coordenadas. O projeto foca as supervisões do estágio e os estagiários, sujeitos desta pesquisa, que são os condutores de grupos fora do contexto da supervisão.

A realidade a que a presente pesquisa reporta é bem mais ampla que a simples reunião de supervisão, mas tem a ver com toda a situação de estágio. A mudança a qual a pesquisa-ação se refere ocorre em relação ao próprio processo educacional do estagiário e, através da percepção deles, sobre os adolescentes participantes das oficinas que configuram o estágio. Estes últimos não são

sujeitos, nem de forma indireta desta pesquisa, porém, a mudança que sobrevém aos estagiários, sobretudo em relação à compreensão da problemática da identidade, tem efeito sobre os participantes dos grupos deste estágio.

### 2.6.2. Implicação

O projeto do positivismo traduziu a idéia de um objeto real e um objeto do conhecimento, que pressupõe a neutralidade do pesquisador; etapa que ao menos dentro das ciências sociais e humanas pode se considerar de alguma forma superada. Fato que fornece alguma tranqüilidade para falar da implicação do pesquisador, o que não deixa de ser um campo espinhoso por dois motivos, primeiro por existir ainda uma forte tradição positivista, havendo a necessidade de justificar exaustivamente o *como* de uma pesquisa que assumidamente implique o pesquisador, segundo, é um trabalho que assume um compromisso maior na dimensão ética, sobretudo em função da relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisados. Dessa forma, será feita alguma incursão em torno da temática *implicação*, utilizando como fonte autores institucionalistas, à despeito das correntes mais conhecidas do institucionalismo.

A noção de implicação surge da noção de contratransferência institucional, tomada ainda em termos bastante psicanalíticos (COIMBRA, 2005), sendo pensado como oposição ao modelo da neutralidade:

Opondo-se ao intelectual neutro-positivista, a Análise Institucional vai nos falar do intelectual, vai nos falar do intelectual implicado, definido como aquele analisa as implicações de suas pertenças e referências institucionais, analisando também o lugar que ocupa na divisão social do trabalho, da qual é um legitimador. Portanto, analisa-se o lugar que se ocupa nas relações sociais em geral e não apenas no âmbito da intervenção que está sendo realizada; os diferentes lugares que se ocupa no cotidiano em outros locais da vida profissional em suma, na história. (COIMBRA, 1995,p.66)

Barbier reconhece a falácia da neutralidade como uma especificidade das ciências humanas:

De fato, as ciências humanas são mais vulneráveis à ação subterrânea da subjetividade na elaboração e desenvolvimento de uma pesquisa. Essa ação subjacente não é reconhecida pela tradição científica cujos modelos permanecem sendo os da ciência da natureza: o conjunto do

sistema observado é passivo em relação ao observador, mesmo se fenômenos e mudanças acontecem no campo da experiência. Está subentendido que o observador não intervém no campo de observação cujas características estão circunscritas em variáveis dependentes e independentes. Nessa relação de exterioridade, o sujeito pensante observa o objeto de experiência com uma "neutralidade axiológica" (Max Weber) que suspeita da "ilusão da transparência e do saber imediato", "da sociologia espontânea e da tentação do profetismo" e do "etnocentrismo de classe" do pesquisador (Bourdieu, Passeron, Chamboredon). (BARBIER, 1985, p.106).

Compreender a noção de implicação significa buscar a forma de intervenção ciente de sua posição dentro das relações de classe e linhas de poder que se estabelecem. A noção de campo passa a ser crucial, influenciada sobretudo pelas idéias e Kurt Lewin: "Lewin passa a explicar a ação individual a partir da estrutura que se estabelece entre o indivíduo e seu meio ambiente, num determinado momento. Essa estrutura é um campo dinâmico, campo de forças e que tende ao equilíbrio" (BENEVIDES de BARROS & PASSOS, 2000, p.71). Lendo o movimento como um todo, há uma desnaturalização dos lugares institucionais que sustentavam a pesquisa; e sendo a instituição um campo interdependente, passa a ser incluída na análise da pesquisa:

É neste sentido que a implicação do pesquisador, já anunciada na pesquisa-ação, se modifica. O que Lewin (1936/ 1973) apontava, então, era para a presença dos aspectos afetivo/libidinais do pesquisador na investigação. A noção de implicação, trabalhada pelos analistas institucionais, não se resume a uma questão de vontade, de decisão consciente do pesquisador. Ela inclui uma análise do sistema de lugares, o assinalamento do lugar que ocupa o pesquisador, daquele que ele busca ocupar e do que lhe é designado ocupar, enquanto especialista, com os riscos que isto implica. (BENEVIDES de BARROS & PASSOS, 2000, p.73).

Dentro da análise da implicação sugerida pelos autores, que transcende a intencionalidade manifesta e observa o lugar que o pesquisador ocupa, as idéias de Barbier são cruciais na sistematização que permite melhor compreender a implicação, ele propõe três níveis de abordagem no entendimento do conceito implicação: a) nível psicoafetivo; b) nível histórico-existencial; c) nível estrutural-profissional (BARBIER, 1985, p.107). a) O nível psicoafetivo se refere ao envolvimento em níveis profundos de personalidade, toda profissão que requer a relação humana como trabalho supõe esse tipo de implicação. Alguns cuidados advém do manejo da implicação em nível psicoafetivo, podendo comprometer o

trabalho caso o pesquisador “não consiga restringir a sua economia libidinal e nem controlar a contratransferência” (BARBIER, 1985, p.108), ao mesmo tempo que “o prazer que o terapeuta ou o monitor sentem em suas relações com os participantes é fundamental para a mudança” (BARBIER, 1985, p.110). b) O nível de *Implicação histórico-existencial* pode ser melhor analisado se pensado juntamente com o *habitus* de Bourdieu:

Enquanto sujeito social dependo de constelações de hábitos adquiridos, de esquemas de pensamento e de percepção sistemáticos, que representam um molde mais ou menos maleável para a minha prática científica e que estão diretamente ligados à minha socialização na minha classe social de origem (BARBIER, 1985, p.111)

Somente depois de reconhecer o conflito interior é possível descobrir porque o pesquisador gosta ou desgosta, ou ainda reage de modo distinto no grupo. c) A implicação estrutural-profissional “consiste, pois, na procura dos elementos que têm sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento sócio-econômico na sociedade contemporânea” (BARBIER, 1985, p.117). Há posições derivadas do papel de profissional pesquisador, sua atitude depende do que se recomenda e o que a sociedade espera daquele papel. Fazer pesquisa observando este nível de implicação é interrogar-se sobre o papel de *especialista* na sociedade. De alguma forma é questionar a segurança do pesquisador.

A partir dos níveis de implicação, Barbier descreve três situações de implicação. Na *situação de fusão* o nível *libidinal* do pesquisador tem probabilidade de entrar em um estado de fusão como seu campo de pesquisa ação, situação que o autor não considera frutífera no trabalho de pesquisa ação. Na situação de *tensão dialética* “A *lógica organizacional, econômica, política, ideológica do campo de intervenção perturba a implicação do pesquisador e principalmente o seu nível histórico-existencial*” (BARBIER, 1985, p.122). Mas na dimensão libidinal consegue encontrar a satisfação necessária para dar continuidade ao trabalho. A situação de *oposição à dimensão libidinal*, “a implicação do pesquisador entra em conflito com a rede das relações libidinais que se manifesta no campo de intervenção, mas concorda com a dimensão sistêmica” (BARBIER, 1985, p.123).

Com base nas idéias apresentadas pelo autor, as oficinas de identidade na adolescência e as supervisões de estágio são locais onde a implicação de vários sujeitos, não só o pesquisador surge, visto ser comum a qualquer fenômeno humano.

É possível encontrar um elemento na análise da implicação mais relevante, uma vez que a universidade é um dos focos do trabalho, o pesquisador se vê implicado no tema por ter aí seu local de estudo e trabalho, bem como por ter se constituído profissionalmente dentro de uma universidade. Assim, em nível de implicação psicoafetiva há sempre o risco dessa fusão com o objeto. Ainda com os estagiários se estabelece relação hierárquica, onde o pesquisador é também supervisor, o que propicia o distanciamento necessário, ainda que implique o pesquisador em um papel avaliativo dos estagiários pesquisados. Com relação ao nível de *Implicação histórico-existencial*, o *habitus* de classe do pesquisador deve ser visto, principalmente no fato de vir da pequena burguesia que busca agora inserção e ascensão social dentro da universidade, o risco que existe é que discursos que apontem para a valorização da universidade sejam também valorizados. Na implicação *estrutural-profissional* o ser *psicólogo* em uma *universidade* faz que o pesquisador assuma um papel bastante específico, lidando com problemas semelhantes, que podem inclusive serem encontrados nas oficinas de identidade. No caso da pesquisa, foi precisamente este nível de implicação que motiva o trabalho.

Estes elementos sobre a análise da implicação do pesquisador não devem ser analisados à exaustão, diminuídos ou ainda anulados, mas considerados como parte atuante da pesquisa, talvez fundamental na dinâmica do trabalho. É somente agora que é possível ensaiar uma definição, que é colocada ao fim desta discussão por refletir os aspectos que a pouco se falava:

*A implicação, no campo das ciências humanas, pode ser então definida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.* (BARBIER, 1985, p.220)

As oficinas são desenvolvidas pelos estagiários diretamente com alunos, sem a participação dos supervisores ou do supervisor/pesquisador, os estagiários

por sua vez estão implicados em um trabalho, onde todos os elementos definidos a pouco aparecem. Quando o pesquisador vai observar sua implicação na pesquisa, deve ter o cuidado de considerar a atuação do estagiário nesse nível. Logo, além de pesar elementos da própria implicação, é preciso observar que uma parte da realidade que se observa é mediada.

### 2.6.3. Cuidados éticos

O método para esse tipo de pesquisa exige outros modos de apreensão, porém, as implicações éticas de pesquisa envolvendo seres humanos se mantêm. O diferencial que deve ser citado nesta pesquisa está na relação que se estabelece entre pesquisador (supervisor de estágio) e sujeitos de pesquisa (estagiários). Do ponto de vista formal acadêmico os últimos deveriam estar submetidos a uma relação assimétrica com o primeiro. No entanto, pelo desenho do estágio e da pesquisa, essa relação assimétrica se transformou em simétrica, como nova compreensão da hierarquia. A garantia ética deste tipo de pesquisa advém em grande parte dos princípios que guiam a pesquisa com seres humano, cristalizados na Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS):

Esta Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.(BRASIL,1996)

Dentro destes princípios éticos consagrados pela Resolução 196, cabe discutir o princípio de autonomia:

A autonomia é exercida quando o indivíduo pode perguntar e obter respostas às suas dúvidas, dando a autorização com base na sua vontade individual. A confiança no profissional ou na instituição envolvida é um fator muito importante neste processo. (GOLDIM, 2005, p. 62).

O instrumento formal que autoriza a pesquisa e traz as informações mais básicas em relação à participação da pesquisa é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esta autorização “Na perspectiva de autonomia o processo de consentimento é centrado apenas no indivíduo que autoriza” (GOLDIM, 2005, p. 62). Os sujeitos desta pesquisa estão inseridos em um contexto grupal, apesar

de a autorização ter ainda um caráter individual, a pesquisa é levada no coletivo o que põe em relevo o contexto relacional. Estas características fortalecem a implicação ética do pesquisador, Goldim destaca seu entendimento por tais situações:

Se o consentimento informado é considerado como sendo a autorização de um indivíduo dada com base nas informações fornecidas por outras pessoas, é essencialmente fruto de uma interação, é sempre relacional. Edgar Morin define essa situação como sendo de uma autonomia dependente. Carol Gilligam já havia provocado grandes questionamentos sobre o desenvolvimento quando introduziu a noção de cuidado e envolvimento. O processo de consentimento informado, nesta perspectiva relacional e de envolvimento, assume que as informações são compartilhadas entre os participantes de forma a permitir uma efetiva compreensão das mesmas. Assume igualmente que a autorização é dada com base em uma relação de confiança recíproca e não apenas de uma das pessoas envolvidas, justamente a mais fragilizada, seja paciente ou participante. Esta perspectiva pode permitir a proposta de um novo estágio, além do indivíduo considerado de uma forma isolada, que poderia ser denominado de Socionomia, onde a consciência da regra surge da interação social entre dois ou mais indivíduos. Este estágio poderia ter na alteridade o seu referencial teórico. Em outras palavras, considerar a relação com o outro como sendo a base de uma co-presença ética e entendendo que a responsabilidade outro que significa: responsabilidade por si mesmo enquanto negação da neutralidade. O processo de consentimento informado, visto nesta perspectiva cresce em significado e valor (GOLDIM, 2005, p. 62).

Fica claro que o TCLE não garante, por si só, o compromisso ético do trabalho, ele está respaldando também na relação que se estabelece, em relação ao modelo teórico do trabalho, e passa inevitavelmente pela instância relacional:

A ética deste encontro pede a apropriação de gestos e atitudes que, quando são embaraçosos para o modelo metodológico, tendem a ser omitidos ou excluídos. Esta necessidade de apropriação faz da pesquisa um experimento de auto-reflexão e um local de articulação de diferentes identidades/alteridades, tratando não só da compreensão do pesquisador diante de um outro, mas, igualmente, deste outro diante do pesquisador (SCHMIDT, 2008, p. 397).

De igual modo, o compromisso ético que perpassa a pesquisa deve-se estender a todo o processo que envolve a elaboração, execução e divulgação da pesquisa, e, mormente, a relação do pesquisador com os participantes da pesquisa; nesta linha, Schmidt (2008) reforça:

Princípios e valores, nesta concepção, estão inscritos nas bases teóricas, nos objetivos, na metodologia e nos procedimentos de um projeto de pesquisa. Isso que dizer que a ética do pesquisador perpassa todas as fases do processo de investigação e, mesmo, o engaja numa responsabilidade que se desdobra e segue depois de concluída, formalmente, a pesquisa. (SCHMIDT, 2008, p. 397-398)



Assim, a validação ética se assenta naqueles mesmos princípios que guiam toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, sendo necessários estes esclarecimentos, sobretudo em função do local que o pesquisador ocupa, estando sobre este, conjuntamente com o orientador, a responsabilidade. Sabendo também que o bom andamento deste encargo não advém somente de regimentos jurídicos, mas do respeito à dignidade humana, esta sim, única garantia inequívoca do compromisso ético.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Caráter da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e tem como principal objetivo conseguir informações acerca de um problema, tentando descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Ainda de acordo com Gil (1999) a pesquisa exploratória tem por finalidade esclarecer, modificar conceitos e idéias, visando formular problemas mais precisos. Apóia-se nos seguintes princípios da pesquisa-ação: a) a relação de pesquisador e pesquisado se caracteriza como sujeito/sujeito, em pé de igualdade; b) visa enfrentar um problema, no qual as vozes dos afetados são fundamentais já na definição mesma do problema e da eventual solução; c) como consequência, trata-se de uma pesquisa em psicologia aplicada. (LEWIN, 1948; GUBA, 1990).

#### 3.2. Ontologia, epistemologia e método

De acordo com Guba (1990) o termo *metodologia* inclui três dimensões indissociáveis e presentes em toda pesquisa: uma ontologia, uma epistemologia e um método. O autor aponta que existem na atualidade, nas ciências humanas e sociais, várias metodologias de investigação, sendo as mais destacadas: a pós-positivista, a construcionista e a da teoria crítica<sup>32</sup>, sendo possível identificar afinidades e diferenças entre elas, segundo o plano (dimensão) que esteja sendo considerado.

Com base na proposta analítica de Guba, este projeto está ancorado na abordagem da teoria crítica em diálogo com a construcionista, entendendo-se a realidade como uma construção social, logo, uma construção do coletivo onde o pesquisador, enquanto sujeito, faz parte (ontologia). O pesquisador se propõe a conhecer algo do qual faz parte, em um sentido de *pertença* (PICHON, 1988). A

---

<sup>32</sup> Caberia acrescentar à classificação de Guba, pelo menos, o *paradigma indiciário* (GINSBURG, 1986) de notórias afinidades com a psicanálise.

interação subjetiva (intersubjetividade) entre os diversos sujeitos envolvidos, no caso, pesquisador, estagiários, orientador e alunos, apresenta-se como um caminho possível para compreender a realidade, enquanto construção (epistemologia). A terceira dimensão diz respeito ao método. Nesse sentido cabe apresentar os seguintes aspectos que o constituem.

### 3.3. Problema e enquadramento de pesquisa

Dentro do objetivo de um estudo o método já começa a ser delimitado, e claro, cada estudo traz um objetivo específico, mas podem ser pensados alguns agrupamentos dentro destes objetivos (SELLTIZ, 1975), sejam eles: a) “familiarizar-se com o fenômeno ou conseguir nova compreensão deste” (SELLTIZ, 1975, p.59); b) apresentar características precisas de um grupo ou indivíduo; c) verificar com que algo ocorre ou como se liga a outras coisas e; d) verificar uma hipótese.

Um estudo que se postule para compreender problemáticas de identidade tem em sua definição o encaminhamento metodológico dado *a priori*, a primeira possibilidade de pesquisa apresentada por Selltiz é aquela que mais se adequa então a esse objetivo, os quais são em geral denominados de *estudos exploratórios*, e estes, em acordo com Selltiz (1975) buscam a descoberta de idéias e intuições. “Por isso, o planejamento de pesquisa precisa ser suficientemente flexível, de modo a permitir a consideração de muitos aspectos diferentes de um fenômeno” (SELLTIZ, 1975, p.59).

Em alguns casos o estudo exploratório tem por objetivo devolver ou refinar hipóteses, por outro lado, seu objetivo também é conhecer determinada categoria analítica tal como se apresenta. Algumas leituras o consideram mesmo assim uma fase prévia, “como se uma subpesquisa fosse e se destina a obter informação do Universo de Respostas de modo a refletir verdadeiramente as características da realidade” (PIOVESAN & TEPORINI, 1995, p.321). Aqui se deve retornar ao que foi considerada dimensão ontológica de uma pesquisa, dentro da qual este trabalho se inscreve em uma variedade que entende a

realidade como construção social, claramente o objetivo ao explorar *não é* buscar estabelecer critérios para o estabelecimento de hipóteses ou ser uma pesquisa prévia. Ainda que seja possível utilizá-lo como subsídio em estudos posteriores, não é um fim a que se propõe:

Muitos estudos exploratórios têm como objetivo a formulação de um problema para investigação mais exata ou para a criação de hipóteses. No entanto, um estudo exploratório pode ter outras funções: aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior, mais estrutura do, ou da situação em que pretende realizar tal estudo; o esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situações de vida real; apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais. (SELLTIZ, 1975, p.60)

### **3.4. Grupo estudado – sujeitos de pesquisa**

04 alunos do 8º semestre do curso de psicologia da UFSM, matriculados na disciplina de estágio específico II; 01 estudante do 10º semestre do curso de psicologia da UFSM, matriculados na disciplina de estágio específico IV; 07 alunos do 4º semestre do curso de psicologia da UFSM, matriculados na disciplina de estágio básico II; 03 alunos do curso de psicologia, também da UFSM, matriculados em diversos semestres, participantes como estagiários extracurriculares. Totalizando um grupo de 15 sujeitos, todos eles estudantes do curso de psicologia da UFSM.

### **3.5. Forma de coleta do material**

Sobre a coleta de dados convém descrever dois aspectos: a metodologia do estágio e a metodologia deste projeto de pesquisa. O estágio está baseado nos princípios da pesquisa-ação tal como originalmente formulada por Kurt Lewin (1948), ampliados a partir do estudo de obras de Dewey, Pogrebinschi, De Franco, etc. A partir de tal referencial se instituíram os grupos de discussão (CALLEJO, 2000). O projeto de pesquisa, por sua vez, inspirado nos mesmos

princípios, se alicerça nos materiais produzidos pelos estagiários apresentados nas reuniões de supervisão, comunicações eletrônicas via grupo de e-mails, relatórios de estágio, etc. e no diário de campo deste pesquisador.

### 3.5.1. Instrumentos

Propõe-se a utilização de três instrumentos: 1) registro das discussões resultantes das reuniões de supervisão, organizadas como grupos de discussão; 2) a análise do material produzido pelos estagiários (relatórios, comunicações eletrônica do grupo de e-mails, material de divulgação, etc., assim como 3) o diário de campo elaborado pelo pesquisador.

Quando se considera o estagiário no grupo de supervisão de estágio, é preciso prestar atenção à relação deste para com o grupo, com cada colega, com relação ao professor e do grupo para com o estagiário, enfim, todas conexões possíveis. O que se forma não é uma relação hierarquizada, mas uma rede de interconexões, um tecido complexo. A complexidade, apesar de não apreensível na sua totalidade, permite a compreensão sistemática (FAZENDA, 2002).

Morin, ao falar do “Homo Sapiens” o coloca como:

(...) um ser de afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser úbrico que produz desordem (...). (MORIN, 1991, pp.108-109)

A supervisão do estágio se constitui assim no encontro da complexidade humana, do encontro das verticalidades portadas por cada um com a horizontalidade do *aqui e agora* da reunião. (PICHON, 1988).

A supervisão como *grupo de discussão* surge como a estratégia que melhor se adequa aos objetivos do estágio e desta pesquisa. Este se aproxima do *grupo focal*; Morgan (1997) (*apud* GONDIM, 2002, p.151) “define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Esta técnica é

intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade (GONDIM, 2002). Porém, o mais importante está em ser um recurso “para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (VEIGA & GONDIM, 2001, p.8), sendo que estas autoras consideram o grupo de discussão como sinônimo do grupo focal.

No caso desta pesquisa, o objetivo não está em propor algo prévio e ver como os participantes reagem, o que produzem, etc., mas tem o objetivo de compreender um processo sobre uma realidade vivida em outro lugar, as oficinas das quais os estagiários são condutores. E o estágio está baseado nos princípios da pesquisa-ação tal como originalmente formulada por Kurt Lewin (1948), ampliados a partir do estudo de obras de Dewey, Pogrebinschi, Franco, etc. A partir de tal referencial se instituíram os grupos de discussão (CALLEJO, 2000). Callejo (2001) desenha o grupo de discussão como uma via para conhecer, não como uma finalidade. Entre as vantagens desta modalidade fala da construção de uma identidade coletiva (CALLEJO, 2001, p.24), diferencia-o por isso do grupo focal, o qual considera como derivado da entrevista (CALLEJO, 2001, p. 25). Ao fazer a definição do grupo de discussão, o autor, após recorrer algumas concepções, fixa àquela que lhe parece mais acertada:

Um grupo de discussão é um dispositivo analisador cujo processo de produção é colocar em confronto diferentes discursos e cujo produto é a manifestação dos efeitos desse confronto (discussão) nos discursos pessoais (convencimento: convencido é aquele que foi vencido pelo grupo) e nos discursos grupais (consenso). (IBÁÑEZ, p.58, *apud* CALLEJO, 2001, pg. 26)

A estes conceitos cabe acrescentar que o contato com o semelhante cria um fenômeno chamado *ressonância* que permite a emergência de sentimentos e falas muito escondidas, capazes de nos mostrar como esse estagiário realmente se sente.

### *3.5.1.1. Materiais produzido pelos estagiários*

Durante as atividades de planejamento, divulgação e condução das oficinas, os estagiários produziram uma série de materiais que são imprescindíveis para a melhor compreensão de sua experiência. Na medida em que este projeto de

pesquisa se propõe acompanhar uma experiência, é preciso estar atento a outros elementos e não só as supervisões e o diário de campo do pesquisador.

Dentre estas produções, algumas se destacadas, mas as possibilidades não são fechadas para que sejam utilizados outros materiais surgidos da própria dinâmica do trabalho. Os relatórios já foram citados, e são produções dos próprios estagiários, ainda que com fins avaliativos, trazem toda a riqueza de suas percepções, alia-se ao fato de que são orientados a confeccionarem estes relatórios de forma a incluir suas percepções, seus sentimentos. Configuram a fonte mais importante.

As comunicações eletrônicas se referem a toda informação trocada pelos estagiários entre si, pelos estagiários e os supervisores (acadêmico e de campo) e o próprio pesquisador em grupo de discussão eletrônico que tem como objetivo discutir e auxiliar na gestão do estágio. São mensagens que podem ser visualizadas por todos os integrantes do estágio, mantendo de alguma forma a grupalidade (sendo por isso importante) além de traduzirem a troca de informações do grupo fora da reunião de supervisão. Outra produção possível de ser utilizada é o material de divulgação do estágio, que, ao ser produzido pelos estagiários, traduz sua percepção em torno da problemática da identidade e do modo de abordá-la. Dentro destas comunicações eletrônicas se colocam também os relatórios, que eram disponibilizados a todo o grupo.

### 3.5.1.2. *Diário de campo*

O trabalho apresenta o *status* de pesquisa participante, onde o foco está sobre o grupo de estagiários; compõe os sujeitos dessa pesquisa os estagiário em *Clínica psicossocial da Identidade* e o próprio pesquisador. Nessas atividades, o diário de campo é a ferramenta fundamental. Schmidt ilustra o problema do método na pesquisa científica através dos diários de campo (publicados postumamente) de B. Malinowski (1997), comentando:

O exemplo de Malinowski, valioso pelo caráter fundador de sua etnografia, expõe a alteridade e a auto-reflexividade como dimensões, aparentemente, perfeitamente enquadradas pelo método científico, no sentido de que o método permitia observar e interrogar o outro, elucidando os significados e a lógica das concepções e práticas nativas e fornecia ao pesquisador uma pauta de condutas e atividades metódicas, rotineiras ou padronizadas. Mas, como mostra o angustiado

diário do antropólogo, “as normas metodológicas, quando confrontadas com a realidade do trabalho de campo e com a presença concreta e ativa do outro, tornam-se instáveis, precárias”, insinuando que o interjogo de identidade e alteridade na relação entre pesquisador e pesquisados e a auto-reflexão do pesquisador longe de serem “neutralizados” pelo método são, na verdade, dimensões constitutivas da pesquisa participante. (SCHMIDT, 2008, p. 395)

O diário de campo parece, por suas possibilidades de uso e tipo de material que comporta uma técnica de coleta de dados bastante acertada ao tipo de pesquisa aqui proposta. Visa facilitar a apreensão da experiência em sua singularidade, cotidianidade e espontaneidade, através do mapeamento de um determinado campo (HAGUETTE, 1997). São registrados indicadores como: características da realidade socioambiental, fatos ocorridos, falas, impressões, sentimentos, a linguagem gestual, os silêncios, as hesitações.

### **3.6. Procedimentos**

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa apresenta características que se aproximam da pesquisa-ação e da pesquisa-participante (GIL, 1999). Há características de pesquisa-ação por ser concebida e realizada democraticamente em associação com uma ação e a busca de resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Já a aproximação da pesquisa-participante está em que as atividades se desenvolvem a partir da interação entre pesquisadores e sujeitos que fazem parte das situações investigadas (GIL, 1999). Tal formatação do estágio e da supervisão justificam os quesitos ontológicos, epistemológico e de método que sustentam a investigação.

Posto desta forma, a atividade principal da pesquisa se dá sobre as reuniões de supervisão com o grupo de estagiários, do estágio da clínica psicossocial da identidade, que se estruturam como grupos de discussão, em sintonia com o modo de condução dos grupos que compõem o estágio.



### 3.6.1. Organização dos dados e categorização

O objetivo da primeira etapa de *análise* é organizar, ou classificar em consonância com os temas da pesquisa, existe dentro ou em paralelo a esta etapa a *interpretação*, que consiste em procurar sentido no material já organizado e ligando-o a outros conhecimentos já obtidos (SELLTIZ, 1975, p.435). Logo, o primeiro passo é a classificação do material, onde devem ser definidos os princípios de classificação, a ser discutido quando se falar de categorias.

O estabelecimento de princípios de classificação é difícil, sobretudo, em estudos exploratórios, pois tais estudos, por definição, não partem de hipóteses explícitas. No momento da coleta de dados, o pesquisador não sabe quais são os aspectos que se revelarão mais. Importantes (SELLTIZ, 1975, p.449)

Diferentemente de um questionário, por exemplo, na pesquisa exploratória que trabalha com material empírico que chega pouco sistematizado, não existe uma categorização previa em termos de dados, traduzido por exemplo, na certeza de onde determinada fala irá ser colocada, em vista da pergunta haver sido formulada com este intuito. No caso, o trabalho lida com um material que é assistemático.

No entanto, quando lidamos com material assistemático, não existem essas unidades "naturais" e adequadas. Por exemplo, se o pesquisador emprega registros de casos mantidos por agências de serviço social, pode categorizar cada afirmação feita pelo cliente, ou cada sessão do cliente com o assistente social, ou todo o registro do caso. Precisa decidir qual dessas unidades é mais adequada para as respostas às suas perguntas específicas de pesquisa. (SELLTIZ, 1975, p.451)

Tendo optado como método de análise o trabalho com categorias, é necessário que sejam desenhados o modo com que essas categorias se formaram.

#### 3.6.1.1. *Trabalhando com categorias*

O *método de análise do material* consiste em confrontar categorias surgidas do quadro teórico e estabelecidas previamente com categorias emanadas do material empírico. Segundo Moura e Ferreira (2005):

As categorias empregadas na codificação podem surgir do referencial teórico que norteou o estudo, ser desenvolvidas indutivamente durante a fase de análise dos dados ou ser fornecidas pelos próprios participantes

do estudo. O fundamental é que sejam desenvolvidas em estreita interação com os dados, permitindo, assim sua compreensão. Deve se tomar cuidado para não perder o elo entre essas categorias e o contexto da qual se originaram. (MOURA & FERREIRA, p. 80-81)

Trabalhar com categorias surgidas previamente requer alguma diferenciação destas:

As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. (MINAYO, 2004, p.70)

As categorias surgidas dos dados coletados são mais específicas, estas, por sua vez, devem ser confrontadas com as categorias definidas *a priori*. Antes de explorar um pouco mais a atividade de categorização feita neste trabalho, convém que algumas características que uma boa categoria deve conter. No conhecido trabalho de Bardin (2004) são dadas algumas pistas dessas características, as quais são acolhidas, mesmo que não seja utilizada a técnica de análise de conteúdo: a) exclusão mútua, onde cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, evitando que determinado elemento seja agrupado em mais de uma categoria; b) homogeneidade, a classificação deve se basear em um único princípio; c) pertinência, “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2004, p. 148), de forma que as categorias reflitam a intencionalidade da pesquisa; d) objetividade e a fidelidade<sup>33</sup> “O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria” (BARDIN, 2004, p. 148); e) produtividade, uma categoria é produtiva se fornece dados para que sejam realizadas inferências sobre o tema pesquisado.

As categorias que resultam do material empírico são derivadas também de categorias dadas *a priori*, estas categorias que foram desenvolvidas na fase de projeto da pesquisa configuram o *tema* do estudo, e foram desenvolvidas já no projeto e aprofundadas no estudo teórico feito mais acima.

---

<sup>33</sup> Este critério pressupõe alguma neutralidade do pesquisador

### 3.6.1.2. Critérios de categorização

O processo de categorização adotado no trabalho pode ser considerado relativamente simples por dois motivos, primeiro, a temática do trabalho foi bem estabelecida, o outro motivo está na consonância da pesquisa com as oficinas de identidade e os grupos de supervisão, todos eles girando em torno das mesmas temáticas. Contudo, o trabalho de categorização requer algum rigor, em sua essência pode ser considerado uma tarefa de classificação, em acordo com Bardin:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, , por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2004, p.145-146)

Uma atividade de classificação requer critérios, que podem ser bastante distintos, depende do aspecto da realidade que se busca observar, e o critério deve ser adaptado a essa realidade. Deve ser demonstrado como foi realizada esta tarefa; que se estabelece a partir diferenciação entre categorias dadas *a priori* e categorias surgidas do material teórico. Para construir as categorias foram usadas duas formas de divisão dos dados coletados e mais uma terceira forma mista. Logo, foram utilizados três critérios de classificação:

a) Para lidar com as categorias que são anteriores ao estudo, os dados foram sendo *repartidos* à medida que eram encontrados no material. Este é o procedimento de colocar as coisas em *caixas* já montadas, “aplicável no caso da organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos” (BARDIN, 2004, p.147).

b) O outro procedimento não utiliza *caixas* montadas previamente, deve definir *montar as caixas*. Logo, o nome da categoria é decidido final da operação, ou seja, é necessário que o *acervo* (BARDIN, 2004, p.147) de dados seja verificado, e progressivamente surge uma classificação, esta, por sua vez, não é espontânea. Logo, as categorias que surgem a partir do material empírico estão em estreita coerência com o tema principal, fato que se explica pela intencionalidade do pesquisador, que claramente não tem um olhar neutro, mas

focado em no temas em discussão, identidade, adolescência, universidade, etc; da mesma forma que está imbricado em no se paradigma teórico. Dois critérios foram utilizados na elaboração das categorias que se derivam do material empírico, *freqüência* e *relevância*. A freqüência não é entendida como um critério numérico, mas deve aparecer no material em mais de uma oportunidade, em mais de um grupo de alunos em mais de uma série. A relevância está na proximidade da categoria com a temática do trabalho.

c)O terceiro critério é utilizado em vista de serem poucas e amplas as categorias dadas *a priori*, motivo pelo qual foram determinadas subcategorias, estas não definidas anteriormente, mas surgidas dos dados, ainda que dentro da temática maior determinada pela categoria apriorística.

Com o intuito de esquematizar o processo é possível descrever etapas:

- a. estabelecimento das categorias das a priori a serem utilizadas
- b. leitura a análise prévia do material empírico, isolando elementos.
- c. estabelecimento das categorias novas
- d. repartição dos elementos e agrupamento dentro das categorias
- e. leitura do material dentro de cada categoria (apriorísticas e derivadas do material empírico) e estabelecimento de subcategorias.
- f. fundamentação teórica específica dirigida aos temas específicos de cada subcategoria, dentro da fundamentação teórica mais abrangente feita no início do trabalho.

Sendo um estudo exploratório a hipótese não é formulada (SELLTIZ, 1975, p.59), mas há uma pergunta de pesquisa: *se a identidade influi na inserção e ascensão social e nas perspectivas de universidade e projeto futuro*, sendo a universidade considerada enquanto perspectiva de inserção ascensão social, escolha profissional e identidade adolescente. Apesar das regras básicas para a formulação das categorias exigirem características como exaustão de um tema e que sejam mutuamente exclusivas, deve-se entender que elas se relacionam. No estabelecimento de categorias deve ser decidido sobre sua extensão e abrangência, mas dentro de uma determinada categoria podem haver diferenças,

ou seja, dentro de uma categoria, por exemplo, inserção e ascensão social, há novos princípios de classificação, que geram as subcategorias.

Com relação à tendência central do trabalho, deriva dos objetivos que guiam o trabalho. Assim, sendo *Identidade*, a grande categoria sociológica e psicológica que guia o estudo, será privilegiada dentro do material coletado aquilo que se relaciona a esta grande unidade de análise. E isto ainda é interpretado dentro de um paradigma específico, sobre o qual todo o trabalho se assenta.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1. Introdução às categorias

As categorias dadas *a priori*, surgidas do referencial teórico, segundo Minayo (2004), são mais gerais e abstratas e demandam solidez nos conceitos teóricos. Neste trabalho são derivados dos eixos temáticos apresentados no referencial teórico<sup>34</sup>, que por sua vez foi elaborado em estreita relação com a metodologia das oficinas de identidade desenvolvidas em Jaguari e no CTISM, assumindo os mesmos pressupostos teóricos e guiando-se pelos princípios da pesquisa ação, mas que traz outros atravessamentos, dentro de uma abordagem denominada clínica psicossocial da identidade (ARDANS, 2001).

Esta expressão foi cunhada ao realizar a tese de doutoramento em Psicologia Social (Ardans, 2001) para fazer referência a um campo de pesquisas que viria se desdobrar a partir daquela tese. Tem como foco as problemáticas de identidade em torno de dois eixos: a produção social do comportamento desumano (Bauman, 1989) e o represamento (que chega até a anulação) da capacidade humana de mudança de comportamento, particularmente o ético, no trato com a natureza e com os congêneres. Nesse sentido, as pesquisas se inserem no campo socioambiental, pela porta da intervenção psicossocial (Ardans, Nohen, Vautero, trabalho inédito, 2009)

Em acordo com a abordagem recém citada, existem três eixos que guiam a proposta: política, identidade e socioambiente; as oficinas e se baseiam nesta divisão, como mostra um trecho do diário de campo que registra o momento da organização das oficinas:

Dividimos em três eixos baseados na clínica psicossocial da identidade: política, identidade e socioambiente. Focaremos em Jaguari estes três eixos, como serão três encontros, tentaremos dedicar um para cada encontro. Fiquei pensando se não existe uma seqüência lógica possível dentro dos eixos. (Diário de campo do pesquisador)

Como conseqüência, ao serem analisadas as atividades das oficinas de identidade por uma pesquisa que se baseia nos mesmos princípios teóricos, os eixos a pouco referidos efetivamente surgirão na análise. Logo, a existência de falas que apontem para *política*, *socioambiente* e *identidade* não são resultados, mas

---

<sup>34</sup> A saber: ensino superior ou universidade, identidade psicossocial, adolescentes, inserção e ascensão social e saúde.

analisadores, o verdadeiro resultado está no que o estudante participante das oficinas e os estagiários têm a dizer sobre estes temas.

Assim, as grandes categorias, dadas *a priori* são:

- a) Identidade ocupacional
- b) Inserção social e o ingresso na vida universitária
- c) Identidade psicossocial e Adolescência
- d) Ideologia e Identidade na Adolescência
- e) Saúde e identidade

Embora não assumam este mesmo nome quando dadas no projeto de pesquisa, são na realidade os eixos temáticos de pesquisa; já a categoria que remete a *ideologia*, apesar de se referir a identidade e adolescência é uma categoria geral e abrangente, com características próprias, motivo pelo qual foi deixada em separado, porém não é uma categoria dada *a priori*.

As subcategorias surgem dos dados coletados, e são por isso mais específicas, sendo agrupadas dentro daquelas categorias maiores. Mesmo que tenham uma posição subsidiária foram consideradas como categorias para fins de elaboração, guiadas pelos mesmos critérios elencados na metodologia. Ainda algumas destas subcategorias apresentam divisões, porém, sem configurarem nova subcategoria, são uma divisão estrutural do trabalho. Sem dúvida possuem características específicas, mas não carregam os pressupostos para configurarem uma categoria específica.

A discussão sobre cada uma das categorias, com sua conceituação e possíveis articulações com as demais será apresentada detalhadamente ao na parte destinada a cada uma delas. Segue um quadro que dá uma visão geral da análise dos dados:

| <b>Categoria</b>                 | <b>Subcategoria</b>                          | <b>Divisão da subcategoria</b> |
|----------------------------------|--|--------------------------------|
| <b>a) Identidade ocupacional</b> | Explorações em torno da escolha profissional |                                |
|                                  | Escolha profissional e identidade            |                                |
|                                  | Quem eu quero ser,                           |                                |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | por que escolhi o CTISM?                           |  |
|  | Aproximação com a profissão                        |  |
| <b>b) Inserção social e o ingresso na vida universitária</b> | Inserção e ascensão social                         | Subir na vida                          |
|  |  | Mercado de trabalho                    |
|  |  | Trabalho e estudo                      |
|  | Independência financeira                           | Dinheiro                               |
|  |  | Independência financeira               |
| <b>c) Identidade psicossocial e Adolescência</b>             | Identidade e adolescência                          | Quem sou eu?                           |
|  |  | O lúdico                               |
|  |  | Papéis                                 |
|  |  | Mudança                                |
|  |  | Futuro e projeto de vida               |
|  | Identidade e Família                               | Separação                              |
|  |  | Modificações e novos papéis na família |
|  |  | Família e apoio                        |
|  |  | O conflito nas relações familiares     |
|  | Amizade, relação entre pares                       | O Grupo de pares                       |
|  |  | Amizade                                |
| <b>d) Ideologia e Identidade na Adolescência</b>             |  | Convocados à discussão                 |
|  |  | Estrutura social e descoberta          |
| <b>e) Saúde e identidade</b>                                 | Empowerment e saúde                                |  |
|  | Vulnerabilidade no contexto acadêmico e identidade |  |
|  | Prevenção e cuidado nos grupos                     |  |

Quadro 1: Visão geral das categoria e subcategorias, e divisões.



## 4.2. Identidade ocupacional

Esta categoria pode ser considerada dada *a priori* por configurar um dos eixos temáticos do trabalho, pode ser vista também como uma derivação lógica de *identidade psicossocial* em conexão com *acesso à vida universitária*. Assim, é uma categoria implícita dentro daquelas definidas *a priori* como uma derivação dos eixos temáticos do trabalho (inserção e ascensão social, identidade psicossocial, saúde, adolescentes e acesso à vida universitária). Também aparece como uma das categorias cujo tema tem maior frequência no material produzido pelos estagiários, compreensível pelos motivos apresentados, mas também pelo que foi descrito na introdução destas categorias.

Seria preciso analisar de que forma a ocupação profissional se relaciona com o indivíduo, até o ponto que se tenha de falar da ocupação de alguém ao falar de sua identidade, e caso a análise se aprofunde mais, ficará clara a inseparabilidade entre a ocupação de um indivíduo e sua identidade. Como regra social geral, as pessoas se apresentam pelo nome e o que fazem, assim como outros elementos delimitadores da identidade, como gênero e origem. Sendo um trabalho que aborda alunos e estagiários dialogando sobre identidade e universidade, é previsível que a temática ocupacional surja.

A partir do material produzido pelos estagiários se destaca uma categoria formada de falas em torno da problemática ocupacional. Visto ser um tema extenso foi necessário subdividi-lo, mas todas essas divisões são subsidiárias ao que será definido aqui como identidade ocupacional ou profissional. Aqui estão agrupados todos questionamentos que se dirigem mais especificamente a alguma profissão e a necessidade de escolha ocupacional. Este conjunto de questionamentos reflete a formação do que seria parte da identidade total do indivíduo, não significando isso que a identidade apresente subdivisões que possam ser entendidas além do ponto de vista didático, mas se refere diretamente aos papéis ocupacionais que o indivíduo vai assumindo:

A identidade ocupacional é a autopercepção, ao longo do tempo, em termos de papéis ocupacionais. Chamaremos ocupação ao conjunto de expectativas do papel. Com isto, destacamos o caráter estrutural, relacional, do nosso problema, porque a ocupação não é algo definido a partir "de dentro", nem "de fora", mas a sua interação. As "ocupações" são os nomes com os quais se designam expectativas, que têm os

demais indivíduos em relação ao papel de um indivíduo.  
(BOHOSLAVSKY, 1998, p.30)

O conceito de identidade ocupacional pode ser adstrito à identidade e deverá ter estreita relação como o funcionamento desta:

Portanto, a identidade ocupacional será considerada não como algo definido, mas como um momento de um processo submete-se às mesmas leis e dificuldades daquele que conduz à conquista da identidade pessoal.(BOHOSLAVSKY, 1998, p.31)

Deste modo é possível entender que a necessidade de buscar um conceito diverso ao já apresentado para identidade se justifica na especificidade do tema. A identidade, de forma bastante genérica é entendida aqui como um processo que relaciona a história do sujeito e os elos sociais que ele porta (TASSARA E ARDANS, 2006 apud ARDANS, 2009, p.25), considerando como tal os outros significativos (MEZAN, 1997). O conceito de identidade profissional assume uma característica marcada pelas identificações, de acordo com Bohoslavsky (1998) sua formação deriva da identificação do adolescente com o grupo familiar, o grupo de pares e sua própria sexualidade. A família é fundamental, o mesmo a autor considera a família:

(...)o grupo de participação e de referência fundamental, e é por isso que os valores desse grupo constituem as bases significativas na orientação do adolescente, quer a família atue como grupo positivo de referência, quer opere como grupo negativo de referência. .(BOHOSLAVSKY, 1998, p.33)

Sobre o grupo familiar haverá um momento nas subcategorias apresentadas que abordará o tema superficialmente, será melhor trabalhado no capítulo sobre *identidade psicossocial*, na subcategoria *identidade e família*<sup>35</sup>.

#### 4.2.1.Explorações em torno da escolha profissional

A escolha profissional em um primeiro momento, portanto, envolve definições a respeito de um futuro que não diz respeito apenas às profissões, mas à resposta genérica de quem ele quer ser no futuro, mas que ainda não mostram

---

<sup>35</sup> Cf. pg.151

esse compromisso com a profissão. A fala dos estudantes traduz a exploração que vai sendo construída em torno das possibilidades:

*A Petra disse que queria muitas coisas, e que sabia que não poderia fazer tudo. Ela queria fazer Medicina ou Jornalismo, queria fazer intercâmbio e também queria morar em Londres. Ela nos contou que morou em Santa Maria por um tempo, mas que não gostou muito. (Jaguari, Ensino Médio, Amaranta)*

É um momento importante, pois o adolescente vê com clareza que pode definir o que fará a partir de seus desejos e preferências, repudiando o que lhe desgosta como possibilidade ocupacional:

*Uma menina escolheu por causa da primeira parte: "Sempre precisei/ De um pouco de atenção/ Acho que não sei quem sou/ Só sei do que não gosto...". Ela justificou que se identificou com essa parte, pois ainda não sabe o que quer fazer depois do colégio, mas já sabe o que não quer - que seria ter uma profissão que a obrigasse a ficar no mesmo lugar por muito tempo. Nesse momento ela falou que pensava em fazer medicina, mas, além do fato de precisar de muito estudo, ela não poderia viajar como gostaria. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

Aparentemente há um campo livre, são ensaiadas uma série de possibilidades ocupacionais, ainda há liberdade para que se percorra possibilidades até mesmo contraditórias, mas que já vão se cristalizando:

*Outro ponto já abordado desde o início foi a questão da escolha vocacional. Todos eles falaram nas apresentações sobre o pretendem fazer: a Erêndira quer fazer enfermagem, Argénida e Visitación querem fazer administração, a Amparo quer fazer gastronomia, o Gregório quer ser professor de matemática e a Tranquilina foi a única que ainda não tinha escolhido. Todos falaram sobre suas duplas, mas foram apenas coisas "básicas", o que fez com que em pouco tempo as apresentações tivessem terminado. (Jaguari, Oitava série, Piedade)*

Mas na perspectiva desses estudantes falarem de futuro profissional é como falar de universidade. O ensino formal coloca a universidade como<sup>36</sup> objetivo final. Mas nem todos cumprirão com estas expectativas:

*Também foi tema de discussão fazer ou não fazer uma faculdade, sendo que quando perguntados se todos pretendiam fazer um curso superior apenas uma menina disse que já tinha pensado na possibilidade de não fazer, mas que mesmo assim ela achava importante, nem que fosse por distração e depois de algum tempo. (CTISM, Firmina)*

*Achei interessante o fato de ter sido colocado na roda a noção de que existe felicidade para além dos muros das universidades (que foi, em minhas palavras, aproximadamente o que ela disse). Essa concepção não parece existir entre as outras participantes, uma vez que todas só vislumbram à sua frente o ingresso em uma instituição de ensino superior. (CTISM, Aureliano)*

*Eles começavam a falar da escolha, mas logo pensavam na possibilidade de não poder realizar o curso, e então surgia a idéia de trabalhar, já que eles se formam técnicos. (CTISM, Amaranta)*

Parece haver uma clara dúvida quanto ao que fazer naquele momento, estão muito mobilizados, isto fica mais claro em estudantes do ensino médio, sobretudo nos alunos do CTISM:

*Todos os outros, inclusive essa menina, que já mudou de idéia, demonstraram a certeza de que algum dia ingressarão na universidade, sendo que uma menina disse querer estudar em alguma outra cidade, por considerar Santa Maria já “saturada”. (CTISM, Martina)*

O destaque está na universidade, é compreensível visto o momento de extrema mobilização, a idade, o final da escola, a família, os professores, colegas, tudo aponta para o vestibular e a escolha necessária que acompanha a prova:

---

<sup>36</sup> A temática será melhor desenvolvida no capítulo onde se fala sobre inserção e ascensão social, no que tange ao papel da universidade.

*Perguntei pra ela se ela havia procurado informações sobre os cursos de interesse dela. Ela diz que pesquisou a respeito da quantidade de vagas que tinha para os cursos de engenharia (curso que escolheu para fazer vestibular). (CTISM, Amaranta)*

O vestibular (o entrar na faculdade), parece se colocar como mais importante que a profissão:

*A Nigromanta diz que também já pesquisou sobre as vagas dos cursos na UFSM e que já escolheu o que vai fazer pro vestibular - Relações Públicas. Ela diz que o pai dela não quer que ela faça vestibular. (CTISM, Amaranta)*

A questão de Nigromanta é semelhante à anterior, a preocupação não parece se concentrar no futuro, mas em um presente bem próximo, o “quem eu quero ser” toma uma dimensão restrita, e gira em torno do “que curso eu quero fazer”. Em Jaguari, ao menos em alunos de oitava série, observa-se maior enfoque na profissão, talvez pela necessidade de definição ocupacional estar ainda longe, o que os deixa mais livre para pensar no futuro:

*Por fim, a última atividade proposta, foi a de colar nas costas dos integrantes um papel, e todos, após já terem previamente se conhecido, sugeririam uma profissão ao colega, escrevendo-a no papel colado nas costas. No final, cada um teria seis profissões sugeridas. Posteriormente, cada um leu as profissões, e falou as quais já havia pensado, qual mais chamou a sua atenção e qual/quais acrescentaria a lista. A profissão que mais surgiu no grupo foi a de médico (inclusive um disse querer ser urologista), e todos disseram que os pais apoiariam qualquer decisão que tomassem. (Jaguari, Oitava série, Sofia)*

Já no primeiro relato sobre o trabalho no CTISM surge o foco na universidade:

*A menina me pareceu muito séria e preocupada. Falou que a ela tinha dúvidas em relação a escolha do curso, não sabe se tenta o vestibular pra Medicina (que ela disse já estar pensando em desistir por ser muito difícil de*

*passar) ou se tenta pra engenharia, já ela já sabe que gostaria por fazer elétrica. (CTISM, Firmina)*

*Outra grande dúvida demonstrada pelos jovens participantes foi sobre os cursos oferecidos pela universidade, pois eles disseram não saber realmente como são determinadas profissões e isso parece os angustiar no momento da escolha. (CTISM, Martina)*

O local onde estudam, o peso do curso técnico tem grande influência:

*Foi então puxado o assunto da escolha pela opção de curso no vestibular. Frente as suas respostas percebi que todas têm uma preocupação muito grande com não desperdiçar o que aprenderam no técnico do CTISM. Uma delas disse: “se eu não tivesse vindo pro CTISM, certo que eu ia fazer algo da área da saúde, mas como fim pra cá, estou pensando em Engenharia elétrica”. Essa é uma questão muito forte para elas, está mediando as escolhas de todas. (CTISM, Aureliano)*

*Quando perguntei ao Roque se tinha apoio da família quanto à escolha da carreira ele respondeu que seu pai não concorda muito com isso, que seria melhor ele continuar a profissionalização na área que ele já está cursando. (CTISM, Mercedes)*

Assim como a influência direta da família:

*Pedi para ela falar um pouco mais sobre essa situação com a mãe dela, se era a primeira vez que a mãe sugeria que a filha escolhesse Engenharia Elétrica. Ela respondeu que era, e que antes a mãe só falava que já via a filha sendo Arquiteta... e que agora mudou de repente, dizendo que já vê a filha fazendo Engenharia Elétrica. A Hildebranda pareceu bem confusa mesmo, a respeito disso, pois parece ser apegada à mãe e valorizar muito as opiniões desta. Perguntei então quais cursos ela havia considerado de fato, antes dessa confusão iniciar, e ela disse que pensava em 3 cursos: Arquitetura, Relações Públicas, Psicologia e que gostava muito da área ambiental, relacionada às inovações. (CTISM, Amaranta)*

*Perguntamos se a profissão dos pais havia influenciado a escolha pelo curso de engenharia elétrica, ela afirmou que não, então perguntamos quais as profissões dos familiares, ela contou que o pai era formado em engenharia florestal, mas exercia como profissão a marcenaria e a mãe era dona de casa, nós comentamos se o fato dele ser formado em engenharia havia influenciado ela, mas ela disse que florestal e elétrica não tinham muito em comum e que ela não vê ele como engenheiro e sim como marceneiro. (CTISM, Suzana) Aqui entra identidade profissional, mas deve ser pensada uma categoria que leve em conta as questões familiares.*

Existem para estes alunos outros fatores na escolha, que não dizem respeito diretamente ao futuro profissional:

*A Prudencia tinha escolhido Engenharia Elétrica e a Hildebranda tinha escolhido Arquitetura. Eu perguntei como tinha acontecido isso, já que na nossa última reunião ela estava decidida a fazer Letras-Libras. Ela disse que não pôde escolher esse curso porque não tinha na UFSM. Acho que ainda existem conflitos pra ela na questão do futuro como arquiteta, mas talvez o fato de não ter o outro curso que cogitava tenha dado p a oportunidade de não ser completamente "culpada" (responsável) por escolher Arquitetura, não sei... (CTISM, Amaranta)*

A entrada no ensino superior se sobrepõe às escolhas. Em muitas situações, como é o caso de Hildebranda e Prudencia, os estudantes mostram dificuldade na escolha, e não havendo reflexão o suficiente sobre a mesma, é feita pela necessidade de haver uma escolha, gerando fenômenos como este, em que a própria universidade em que vão estudar parece será mais importante que a carreira.

Com a carga de todas aspirações, o momento psicossocial que a adolescência e o ensino formal colocam, a influencia dos pares, a opção pelo vestibular, surge o momento da escolha, que em algumas situações, sobretudo em alunos do terceiro ano do ensino médio assume caráter de urgência:

*A colega dela comentou que ainda não havia escolhido o curso, mas disse que sabia que quando chegasse à hora ela tomaria uma decisão, porque ela se considera uma pessoa bem decidida, levantou estar em dúvida entre a engenharia elétrica e a área da saúde. (CTISM, Suzana)*

*(...) já a Escolástica disse estar decidida no jornalismo, então foi indagado sobre a dança, e ela disse que pretendia seguir se dedicando a dança, mas como um hobby, ela disse que embora goste da dança, sabe dos problemas financeiros que viria a enfrentar. Ela também comentou que atualmente tem pouco tempo para dedicar à dança e com isso sabe que está ficando para trás de meninas da mesma idade que não estudam em turno integral. (CTISM, Suzana)*

Este ponto se refere a uma identidade ocupacional tida como hobby, no entanto é parte da identidade ocupacional que teve de ficar “de fora”. O que são feitas dessas identidades represadas, elas não metamorfoseiam<sup>37</sup>?

*Perguntamos então como ficaria a dança, e ela disse que ela faria só como "hobby". Eu perguntei então como era essa questão pra ela e para os pais também - a dança como hobby ou profissão. Ela disse que seus pais não gostam muito da idéia, mas que permitiriam se isso fosse o que ela fizesse, mas ela disse que não faria isso com ela mesma (nessas palavras: "eu não faria isso comigo").(CTISM, Amaranta)*

*Perguntado se já sabia o que queria fazer após terminar o técnico ele respondeu que queria cursar engenharia e psicologia; perguntei qual seria a prioridade e ele me respondeu que qualquer uma, que não tinha preferência, depois disse que talvez fizesse engenharia antes e deixaria a psicologia lá pelo fim da vida, com cinquenta anos quem sabe. Questionado sobre os extremos que havia entre as duas carreiras novamente voltou a “filosofar”. (CTISM, Mercedes)*

*Olimpia resolve mencionar que seu desejo, na verdade, é cursar música, mas que os seus pais não aprovam essa escolha. Dessa forma, pergunto de*

---

<sup>37</sup> O conceito de metamorfose é retomado ao final deste capítulo, nas conclusões, mas será abordado com maior cuidado ao falar de *identidade na adolescência*.



*quem é o desejo de cursar direito e ela menciona “é meu, eu já me decidi que é meu, a música eu gosto, mas vou cursar direito porque preciso para me sustentar”. Fernanda pergunta se ela nunca pensou em cursar os dois cursos que deseja e ela demonstra surpresa frente a essa pergunta, mencionando nunca ter pensado nisso... (Jaguari, Sétima série, Pilar)*

Há uma categorização feita pelo estudante, que parece se aproximar muito à técnica que os estagiários usaram, de dividir uma folha em quatro, onde constava entre outras opções o “gosto e não faço”. A universidade se coloca como perspectiva de manutenção da vida. Não fica clara a “ascensão e inserção social” da universidade, mas Olimpia busca a independência (*preciso para me sustentar*) e vê a universidade como uma possibilidade de fazer isso. Claramente o sustento é possível em Jaguari, não precisaria sair dali para viver, a promessa de Universidade é busca de ascensão, ainda que não represente para estes alunos a realização de um sonho (*Dessa forma, pergunto de quem é o desejo de cursar direito e ela menciona “é meu, eu já me decidi que é meu, a música eu gosto, mas vou cursar direito porque preciso para me sustentar*).

O trabalho em Jaguari abordou alunos de sétima série a terceiro ano do ensino médio, sendo todos divididos por série, sendo a idade média na sétima série de 12-13 anos. O estudante de sétima série apesar de já se questionar sobre o futuro e futuro profissional, coloca estes questionamentos de forma ainda bastante incipiente, como era de se esperar:

*Com isso, começamos relembrando o que havíamos feito no grupo anterior e nos apresentando para que pudéssemos conhecer os novos integrantes. Nicanor tem 13 anos e disse que almeja ingressar na marinha, já Degaldina mencionou querer ser modelo para poder viajar pelo mundo. (Jaguari, Sétima série, Pilar)*

É impossível que os estagiários deixem de comparar as realidades que estava vivenciando, pois cinco estagiários trabalhavam nos grupos de Jaguari e do Colégio Técnico:

*Mesmo assim, algumas observações puderam ser feitas. Em comparação com as adolescentes com as quais trabalhamos no CTISM, que tinham uma*

*média de 15 anos de idade, os adolescentes desse grupo (3 deles têm 13 anos e 3 deles tem 16 anos, Sara não relatou sua idade) mostraram tratar a questão do futuro profissional com um elevado grau de abstração (digo abstração no sentido de que eles apenas imaginam o que faz determinado profissional, não há conhecimento prático algum). Quando perguntados sobre qual seria o futuro de seu personagem, demonstraram (aqueles que direcionaram suas repostas para o futuro profissional) tratar das profissões que comentavam sob quase desconhecimento. Muito diferente das adolescentes do CTISM, que demonstravam muito conhecimento sobre as profissões que relatavam. (Jaguari, Sétima série, Aureliano).*

O estudante de oitava série a princípio não apresentaria diferenças substanciais, visto serem momentos psicossociais muito semelhantes. A idade do aluno de sétima e oitava série é pouco diferente, porém, pode-se pensar que a proximidade com o ensino médio pode dar ao aluno um *status* diferente. É importante observar que em Jaguari este aluno deve sair da escola onde passou todo ensino fundamental e ir para outra escola a fim de cursar o ensino médio. E essa parece ter uma relação próxima com a UFSM, a diretora relatou em uma reunião feita antes do início dos grupos que a escola tem bom desempenho no PEIES<sup>38</sup>, assim, o aluno que lá ingressa se depara com a temática da identidade profissional, pode se esperar que o aluno de oitava série, de alguma forma se questione mais em torno do tema:

*Quando nos reunimos para discutir, nossa impressão de que os alunos da oitava série não se preocupavam ainda com as questões referentes a escolha de profissões, ruiu. Muitos deles já pensam e já pesquisaram sobre as profissões, sendo que uns deles até chegam a ser mais específicos, como no caso do aluno que pensa em ser urologista, pois como há um grande número de médicos para mulheres, ele gostaria de trabalhar com os homens. Dois participantes falaram que pensavam em ser policiais, mas que a vontade havia passado. Perguntamos para eles se eles tinham apoio dos pais nas escolhas; falaram que sim, seus pais*

---

<sup>38</sup> Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior: forma de acesso à UFSM, semelhante ao vestibular mas com uma prova seriada aplicada ao final de cada ano do ensino médio, a opção de curso é feita apenas no último ano.

*sempre diziam que independentemente da profissão que resolvessem seguir, sempre estariam apoiando-os.* (Jaguari,Oitava série, Isabel)

#### 4.2.2. Escolha profissional e identidade

Ainda que a temática da identidade profissional não surja tal como é descrita, as preocupações em torno do futuro já surgem. Cabe uma pausa a fim de verificar de que modo a identidade vai se constituindo, e como esses questionamentos vão sendo vivenciados em momentos anteriores à adolescência.

Analisando à luz das fases propostas por Erikson (1967), o aluno de sétima série está transitando do que ele chamou de “idade escolar” para adolescência. O surgimento destas preocupações em torno do futuro podem ser tomadas como positivas, no sentido do mesmo Erikson<sup>39</sup>, ou seja, já é possível vislumbrar elementos no início de uma determinada fase que colaboram para a resolução da mesma:

*Penso que um trabalho de esclarecimento acerca do cotidiano de diversas profissões seria muito valioso para suas decisões. Ainda relativo à pergunta sobre o que o personagem/máscara que criaram iria fazer no futuro, Pietro (aquele que havia elencado como sonho, no primeiro de nossos encontros, trabalhar como moto-boy) disse: “- do futuro dele é ele que sabe, pois só ele pode construir ele”. Fiquei muito contente ao ouvir essa resposta. Tínhamos trabalhado, no encontro anterior, com intenção de enfatizar a ideia de que cada um deles têm o poder de construir para si o futuro que quiser (apesar das adversidades), basta que tome ações que conduzam aos objetivos estabelecidos. Parece que Pietro adotou essa ideia. O que me deixou contente foi o fato de que justamente ele era quem tinha me deixado mais preocupado, desde o primeiro encontro, pois me parecia que ele não<sup>40</sup> muita perspectiva em seu futuro. O que parece agora ter mudado. Só essa situação particular, para mim, já valeu por*

---

<sup>39</sup> Em acordo com o autor (ERIKSON, 1976) estes estágios apresentam uma característica dialética, ao propor em cada, um par de qualidades, que representariam o lado positivo e negativo destes acontecimentos, a positividade ou negatividade da resolução destas etapas tem relação à dimensão social do indivíduo.

<sup>40</sup> Subentende-se “tinha” neste local.

*todo o envolvimento que tive com o projeto. Também Sara , em sua caracterização do personagem/máscara, explicitou a noção de que o futuro dele/dela seria construído por ele/ela. (Jaguari, Sétima série, Aureliano)*

Aqui está uma das respostas possíveis que os estudantes estão dando à pergunta “quem eu quero ser?”, trata-se de entender que o futuro profissional é responsabilidade dele mesmo. O olhar para a construção de uma identidade profissional deve considerar que as preocupações em torno do tema já estão presentes desde tenra idade. O que pode ser observado como diferente é o modo como esta identidade profissional está sendo abordada, visto que terá estreita relação com própria formação da identidade. O caráter desenvolvimentista da identidade foi bem abordado por Erikson; o que inclui a separação necessária do indivíduo e seus cuidadores para o desenvolvimento da identidade<sup>41</sup>; constatação que deve ser observada em conjunto com a frase do estudante Pietro : “- do futuro dele é ele que sabe, pois só ele pode construir ele”. Há portanto, um processo de separação através do qual o indivíduo irá desenvolvendo papéis sociais que se dirigem a uma autonomia maior do indivíduo em relação à família e outros elementos importantes na formação. O que está em relevo na atividade desenvolvida pelos estagiários são os papéis sociais, com foco especial na questão profissional, e o que aparece já é da ordem da necessidade de autonomia que o estudante tem para desenvolver o papel. Isto faz crer que existe algum nível de pré-determinação:

*Totalmente, introspectível, falou que sua personagem não gosta de estudar, entretanto, quando perguntada sobre o futuro disse que iria estudar, então questionei como se acabou de dizer que ela não gosta de estudar, o que me respondeu que não gostava, mas tinha que estudar como uma obrigação. (Jaguari, Oitava série, Mercedes)*

Existem possibilidades de trilhar caminhos que abre para metamorfose:

*(...)e eles responderam que o grupo ajudaria a pensar nas escolhas, no que fazer da vida, (Jaguari, Ensino médio, Firmina)*

---

<sup>41</sup> Cf. p.152

Retornando à temática da identidade profissional, no processo de definição de uma profissão e formação da identidade ocupacional, no discurso dos alunos, ela segue o curso de uma identidade que é acadêmica, e o vestibular, como porta de entrada, passa a ser significativo. A estagiária Fernanda, no primeiro encontro em Jaguari, comenta colocações que lhe chamaram a atenção, mas destaca:

*A primeira delas é que todos os participantes pensam em continuar estudando e prestar vestibular. Alguns já sabem exatamente qual curso desejam cursar e outros, apesar de ainda não saberem ao certo, não querem desistir dos estudos.* (Jaguari, Sétima série, Fernanda). Estas conclusões se sustentam nos demais estagiários.

O momento do vestibular é apenas visualizado desde a sétima série; em alunos do terceiro ano do ensino médio o encontro é vivenciado como inevitável:

*Quem mais falou durante todo o grupo foram os alunos de 3º ano, pois acredito que representam uma demandam mais urgente para o grupo, devido à proximidade dos vestibulares, ainda que a maioria deles tenha demonstrado estar descrente de que conseguiriam ser aprovados neste ano mesmo.* (CTISM, Firmina)

*Perguntamos às meninas do 3º ano então, como elas estavam em relação à escolha do curso para o vestibular, já que elas têm que fazer essa escolha até o dia 30 de outubro.* (CTISM, Amaranta)

Muitas coisas acontecem, apesar de o foco permanecer no vestibular o estudante parece sofrer com o momento, que implica na mudança de uma série de papéis sociais, ele deixará de ser aluno de uma escola e assumirá outros.

Ainda em relação ao desenvolvimento há pouco observado, convém retomar algumas considerações sobre as transformações de identidade, e as conseqüentes etapas, sobretudo quando Strauss propõe:

Algumas transformações de identidade e de perspectiva são planejadas, ou pelo menos estimuladas, por representantes institucionais; outras ocorrem, apesar, melhor do que por causa, dessa antecipação regulada; e, ainda assim, outras transformações acontecem fora das órbitas da estrutura social mais visível, embora não necessariamente desvinculadas da afiliação dentro delas. (STRAUSS, 1999,p.102)

Onde desenvolvimento passa ser previsto por pautas institucionalizadas (cf. p.46). O momento de transformação de identidade citado por Strauss mostra que existe a idéia de um *continuum*, onde as pessoas podem ser consideradas mais ou menos “avançadas” em relação a linhas de chegada ou tarefas, o progresso lento demais ou rápido demais, assim como o insucesso em chegar (quem sabe onde) representa um “distúrbio”. O vestibular é uma linha de chegada neste *continuum*, estabelecido dentro de um contexto social circunscrito, mas são módulos de desenvolvimento, como já citado anteriormente (p.45) não captam “o caráter aberto, experimental, exploratório, hipotético, problemático, tortuoso, mutável e apenas parcialmente unificado dos cursos humanos da ação” (STRAUSS, 1999, p.101).

O vestibular é também o início de algo, mas diferente de outras pautas sociais impõe um desafio que pode ser observado como saudável ao curso da identidade do aluno, ele demanda uma escolha. Porém é necessário apenas um *click* do *mouse* para decidir um curso<sup>42</sup>, o que carrega a ação de um simbolismo tremendo na vida do estudante, para ele pode estar em jogo um ano de sua vida<sup>43</sup> ou até mesmo toda a vida profissional. Contudo, é interessante observar que o aprofundamento sobre questões específicas a respeito do curso que optam não são avaliadas por parte do estudante como era de se esperar:

*Nós perguntamos então se elas já haviam pesquisado alguma coisa sobre os cursos que tinham interesse e a resposta foi que fizeram isso muito pouco ou nada. Então sugerimos também que fizessem essa pesquisa para trazer para o grupo e conversar sobre suas opiniões prévias e aquilo que descobriram na pesquisa.* (CTISM, Amaranta)

---

<sup>42</sup> Na UFSM a inscrição do vestibular ocorre pela internet, o aluno deve preencher um questionário *online*, onde há uma lista de cursos e o aluno deve marcar aquele que deseja cursar, sem possibilidade de alteração após enviada a requisição. Empiricamente, já se observou que alguns alunos fazem nova inscrição, pagando novamente a taxa de inscrição por não estarem certos da escolha.

<sup>43</sup> O vestibular na UFSM geralmente é anual, e como já observado, a universidade pesa muito na escolha dos estudantes, a maioria quer ingressar nesta instituição: *Eu perguntei como tinha acontecido isso, já que na nossa última reunião ela estava decidida a fazer Letras-Libras. Ela disse que não pôde escolher esse curso porque não tinha na UFSM.* (CTISM, Amaranta)

*Ela contou que, em relação ao colégio, ela gosta muito da disciplina de projetos a qual ela espera que tenha vínculos com alguma cadeira do curso de engenharia elétrica, que ela pretende cursar, ela comentou que sabia pouco sobre o curso, que havia conversado com uma professora que havia lha dito que o curso era bom. Ela aparentemente conhece pouco sobre as disciplinas da faculdade e do campo de atuação do engenheiro elétrico. (CTISM, Suzana)*

*Nós apontamos pra ela que, sendo assim, ela terá mais um tempo para pensar, pesar os prós e contras de arquitetura e engenharia civil, até o vestibular do ano que vem, pois ela pretende fazer o estágio e fazer cursinho também. Com isso ela se dá conta que, mesmo que tenha escolhido arquitetura, ainda terá uma outra oportunidade para escolher. (CTISM, Amaranta)*

#### 4.2.3. Quem eu quero ser, por que escolhi o CTISM?

No CTISM surge uma questão muito específica, que se relaciona ao modo como a escola se estrutura; ainda durante os acertos para a realização dos grupos foi realizada uma reunião com a coordenadora pedagógica do colégio, que fala de algumas mudanças pela qual a escola passou. Até 2006 ela possuía um ensino médio independente dos cursos técnicos, sendo uma opção do aluno cursar o ensino médio juntamente com o técnico, a partir de 2007 eles foram integrados, e o estudante matriculado na escola passou cursar os dois concomitantemente. Todos os alunos participantes dos grupos no CTISM estavam neste esquema, sendo que muitos, aparentemente, não tinham como objetivo fazer o curso técnico:

*E que algumas delas nem sabiam da existência do curso técnico e só foram informadas da obrigatoriedade de inscrição em concomitância no momento da matrícula. Elas disseram que a escolha pela opção por “elétrica”, em detrimento de “mecânica”, se deu em função de um funcionário do colégio ter dito (para quase todas, no momento da matrícula) que em “elétrica” haviam, normalmente, mais meninas na turma. (CTISM, Aureliano)*

*Perguntei a elas, então, como chegaram até o CTISM - suas expectativas, se gostaram, etc... A maioria escolheu o CTISM apostando em um bom preparo para o PEIES, porém, no ano em que entraram o sistema de ensino médio integrado ao técnico voltou a funcionar. Elas, então, não tiveram opção a não ser cursar um técnico. .(CTISM, Amaranta)*

Os estagiários observam que há identificação dos estudantes como o curso que fazem:

*Ao perguntarmos se elas gostavam de fazer o técnico, apenas a menina nova disse que gosta. As demais disseram que gostam, mas não é aquela "paixão".(CTISM, Amaranta)*

*Então lhe foi perguntado como ela ingressara na escola e ela relatou que ela morava próximo ao CTISM e que tinha a irmã de uma amiga que havia estudado ali e gostado, então ela fez cursinho e passou no processo seletivo da escola, ela comentou que se não estivesse ali provavelmente estaria no Politécnico. Ela buscou a escola por ser considerada de boa qualidade, no entanto no ano que ela iniciou o curso técnico voltou a ser integrado ao ensino médio e ela acabou por fazer o técnico também. (CTISM, Suzana)*

Logo, o fator determinante na escolha do CTISM não parece ser o curso de nível técnico, mas o fato de ser uma escola de referência, com altos índices de aprovação no vestibular da UFSM<sup>44</sup>:

*A Suzana pergunta como a Prudencia foi para o CTISM, e ela responde que foi por causa de uma amiga que iria pra lá. Ela então fez cursinho e passou. Ela foi em busca de um ensino médio bom, mas no ano em que ela passou, o ensino médio integrado voltou a funcionar e ela não teve escolha - teve que fazer o técnico junto. (CTISM, Amaranta)*

---

<sup>44</sup> O ingresso nesta escola se dá por um processo seletivo bastante concorrido, para o qual existem até mesmo cursinhos preparatórios. Quando o estudante faz a prova ele está na oitava série do ensino fundamental, pode-se inferir que neste momento já estão direcionados para o vestibular uma vez que os alunos participantes do grupo não buscavam o curso técnico ao ingressar no CTISM.



*Uma coisa que achei ser relevante, não lembro ao certo como esse assunto se introduziu, foi a fato de que quase todas (exceção de uma, das seis participantes) foram para o CETISM pela razão de que este colégio possui um ensino de muita qualidade e em decorrência disso, elas ficariam bem preparadas para fazer o vestibular quando chegasse a hora. (CTISM, Aureliano)*

Fazer o vestibular logo após o final do ensino médio é um projeto comum entre os estudantes, mas o modo como a escola se organiza gera um dilema; por ser também um curso técnico a escola demanda a realização de um estágio no semestre subsequente ao fim das disciplinas obrigatórias do ensino médio, e somente após esse estágio o estudante terá o diploma, não podendo ingressar na universidade antes:

*Ela se referiu também a uma dificuldade que quase todos os alunos que vão fazer vestibular este ano estão enfrentando já que quem passar no vestibular não sabe se poderá cursar no ano que vem porque fica faltando fazer um semestre de estágio no término das cadeiras teóricas. Esse foi um assunto recorrente durante toda a conversa com eles. (CTISM, Firmina)*

*Por exemplo, a questão do Ensino Médio Integrado (com cursos técnicos) do CTISM exigir que, após o tempo normal do Ensino Médio, eles cumpram 6 meses de estágio, se faz um problema porque, mesmo terminando o colégio, eles não podem ainda cursar uma faculdade, pois sem o período do estágio, eles não recebem o diploma, ou seja, não tem um certificado de conclusão do Ensino Médio (que é exigência para cursar faculdade). (CTISM, Firmina)*

*Uma menina demonstrou muita preocupação a respeito da possibilidade de passar no vestibular mas não poder cursar, pois disse que ficaria muito frustrada com essa situação. (CTISM, Firmina) Vestibular seria outra categoria?*

*As maiores questões nesse dia ficaram em torno da questão do estágio e da impossibilidade de cursar a faculdade caso passassem. (CTISM, Firmina)*

Apesar do estudante ingressar sem muito saber do curso que faz, ao chegarem próximo aos estágios começam a se questionar o que farão com o título de técnicos, e esta escolha passa a ter alguma influência sobre o curso das decisões dos estudantes:

*Ela também comentou que gostava de estudar no CTISM e que achava que se não tivesse estudado ali ela provavelmente não iria escolher Engenharia Elétrica para cursar. (CTISM, Suzana)*

Mas ser técnico parece ficar em segunda opção:

*Todas então começaram a abordar como se sentiam diante do fato de estarem já formadas em um técnico, uma delas disse que depois da faculdade podia não dar certo e ela então poderia ser técnica, outras disseram ter medo de não utilizar o conhecimento obtido ali, duas levantaram o fato de que o conhecimento não seria perdido, uma vez que “até pra trocar uma lâmpada ou um chuveiro” o técnico serviria.*

*A Prudencia (menina que é sempre a primeira a chegar), disse que já tinha escolhido a Engenharia Elétrica, e que estava bem com isso (no primeiro encontro ela disse que pensava em outros cursos, mas que tomou gosto pelo curso técnico e pensava em como poderia aproveitar esse aprendizado na graduação). (CTISM, Amaranta)*

Fica claro que o curso técnico é desvalorizado em detrimento da graduação<sup>45</sup>, que continua sendo o objetivo final do estudante:

*Percebi que as estudantes sentem-se muito em dúvida sobre seguir uma profissão a partir da técnica que aprenderam ou dedicar-se ao estudo para ingressar em um curso universitário. Ainda que haja esta dúvida, é perceptível também que existe uma valorização da formação acadêmica, talvez oriunda da educação familiar.(CTISM, Martina)*

---

<sup>45</sup> Os cursos do CTISM se enquadram no que se denomina “educação profissional”, a qual abrange cerca de 75% dos trabalhadores do estado, e o mercado de trabalho apresenta um bom panorama (NERI, 2010).

Martina começa a perceber a influência da família no aluno do CTISM:

*Pela segunda vez foi observado nas respostas das participantes o privilégio dado às profissões que necessitam de uma determinada formação acadêmica, esquecendo-se de citar outros tipos de profissões exercidas em seu meio familiar. Fica claro o quanto está constituído em seus entendimentos a relação direta de trabalho com formação/estudo.(CTISM, Martina)*

A universidade está sendo entendida também como fonte de inserção e ascensão social<sup>46</sup>, seguir o técnico sem a graduação talvez não seja bem visto pelos estudantes. Cabe contrapor com uma observação feita por uma das estagiárias sobre a reunião em que estagiários e supervisores receberam representantes da secretaria municipal de educação de Jaguari, que serve para mostrar diferenças fundamentais:

*Ele<sup>47</sup> nos explicou que em Jaguari parte dos estudantes não tem a perspectiva de sair da cidade em busca de uma faculdade. A conclusão do ensino médio, segundo ele, é o marco final da vida de estudante de parte desses alunos. Os grupos desenvolvidos seriam oficinas de identidade, para levar um pouco da universidade para eles. Embora o foco a ser dado em Jaguari seja diferente daquele que nós seguimos aqui, em nosso estágio, acredito que vá ser bem interessante para nós e importante para os alunos de lá, que poderão ter um contato maior com a universidade através dos grupos. (Relatórios de estágio básico, Piedade)*

#### 4.2.4. Aproximação com a profissão

Os estagiários não relatam diretamente, tampouco foi observado nas supervisões, mas há uma tentativa de aproximar o aluno de sua escolha profissional, há uma técnica interessante criada nos grupos que parece ter sido

---

<sup>46</sup> Este tema será melhor trabalhado no tópico “inserção e ascensão social”, e se apóia principalmente na idéias de Bordieu.

<sup>47</sup> Refere-se à uma fala de Catarino, ex-aluno da UFSM, trabalhando atualmente na prefeitura de Jaguari, sua cidade natal.

utilizada com este fim, onde cada um deveria dizer *cara de que* (qual profissional) o colega teria. Os estagiários sugerem que seja feita a mesma brincadeira ali:

*Nesse momento, a Hildebranda e a Petronila olharam pra Prudencia e disseram que ela tem cara de Engenheira ou Arquiteta. A Prudencia diz que a Hildebranda tem cara de professora e a Petronila diz que ela tem cara de Arquiteta. Nesse momento, eu percebi que a Petronila quis incentivar a Hildebranda a fazer Arquitetura, por achar que é isso que é isso que ela realmente quer. (CTISM, Amaranta)*

O rosto é a identidade que o indivíduo mostra, a ele esta atrelado, o reconhecimento do outro legitima um papel, e a congruência do desempenho de um papel com esta expectativa compõe parte do próprio papel:

Resumiendo, puede decirse que el concepto de rol se apoya en dos pilares: en primer lugar se refiere a formas de conducta que tienen un alto grado de invariabilidad en relación con la personalidad de quienes las manifiestan. En segundo lugar – y puesto que esta estandarización aumenta – la conducta del rol tiene un alto grado de congruencia con las expectativas de la otra parte. (DE LEVITA, 1977, p. 102)

O reconhecimento do papel na proposta dos estagiários aos estudantes se resume na seguinte frase: *“E tu, do que tu acha que eu tenho cara?”* (CTISM, Amaranta). Há um componente lúdico na atividade, assim como são lúdicas estas incursões no papel, tal como a criança brinca de ser bombeiro ou professor; mas há uma separação nos pilares propostos por De Levita, por um momento é deixado de lado a relação do papel com a personalidade do indivíduo e o foco recai sobre as expectativas da outra parte, no caso, os colegas:

*Eu digo pra ela que seria mais interessante que elas fizessem essa brincadeira sem a nossa influência. Eu não soube muito bem o que fazer nesse momento, pois não sabia se deveria expor uma opinião ou não. Não tinha certeza do peso que isso teria para ela. De qualquer maneira, “devolvi a bola” pra ela e sugeri que elas continuassem com a brincadeira, porque faltava falarem sobre a Petronila. A Hildebranda diz que a Petronila tem cara de coordenadora de escola, ou que trabalha no MEC. As gurias apontam pra Hildebranda que ela poderia ser professora de Arquitetura, e ela diz que estava pensando nisso, pois conversou com uma amiga que faz esse curso e esta disse que a maioria*

*dos profissionais dessa área vai para o mercado de trabalho e poucos ficam dentro da universidade, no meio acadêmico – como professores. Ela disse que isso deve ser porque se ganha mais dinheiro trabalhando (com arquitetura) do que ensinando. (CTISM, Amaranta)*

Em Jaguari, agora com alunos de sétima série, foi adotada uma atividade semelhante:

*Como falamos da escolha, já pegamos o gancho para a próxima atividade, que era sobre escolha. Um por vez ficava em pé com uma folha de papel grudada nas costas e com um casaco sobre o rosto. Os demais escreviam na folha o que achavam que essa pessoa teria de profissão no futuro. (Jaguari, Sétima série, Úrsula)*

*Patrícia teve escrito na folha que seria “dona do bar do pingo”, e perguntamos porquê. Tránsito, que foi quem escreveu, respondeu que o pai dela é dono de tal bar. Após isso pedimos para que todos escrevessem embaixo de suas folhas as profissões dos pais para comparar. Patrícia disse que quando era pequena queria ser professora, mas agora não sabia mais o que queria ser. Tránsito quer ser dentista. Victorio, cujos pais são agricultores, foi o único a pensar na possibilidade de também ser, mas não sendo essa sua prioridade. Cataure, também filho de agricultores, quer ser motoboy. America, filha de agricultores também, quer ser professora de matemática, e foi a única que as opiniões passaram bem longe<sup>48</sup>. Nazareth não sabe ainda o que quer mas foi a única a responder prontamente que não gostaria de ficar em Jaguari, todos os outros pensando na possibilidade. Lotario, filho de mestre de obras e dona de casa, quer ser engenheiro florestal. (Jaguari, Sétima série, Úrsula)*

A atividade desempenhada pelos pais é ainda um marco importante no estabelecimento do papel ocupacional, ou da identidade profissional, mas que se dá no reconhecimento dos pares. Os colegas utilizam essa referência talvez por haver ainda pouca reflexão coletiva em torno do tema, mas o papel vai se

---

<sup>48</sup> “Passaram bem longe” se refere à diferença, ou incongruência entre as profissões coladas nas costas do estudante e suas aspirações.

constituindo em meio aos pares pelo que já foi possível observar, então momentos de troca como o que esses estudantes se propõem a participar colaboram para a constituição de sua identidade profissional.

### 4.3. Inserção e ascensão social nas oficinas de identidade

Primeiramente, a partir do material elaborado pelos estagiários, foram selecionadas as passagens que se relacionavam à categoria definida *a priori*: Inserção e Ascensão Social, a partir da qual se desenharam uma série de desdobramentos em temas específicos, mas com uma subcategoria, que parecia representar uma temática substancialmente diferente desses temas por apontar para outros contextos, ainda dentro da temática identitária, a saber, independência financeira. A discussão se inicia na categoria Inserção e Ascensão Social, com os seguintes desdobramentos: subir na vida, mercado de trabalho e trabalho e estudo, os nomes foram escolhidos dentro das falas.

#### 4.3.1. Subir na vida

A temática sobre inserção e ascensão social não foi diretamente evocada, mas aparece ao longo do trabalho; em Jaguari chama a atenção a emigração como forma de inserção e ascensão social, como já era suspeita a partir dos dados sociodemográficos:

*Disseram que para "subir na vida" não existe alternativa a não ser sair da cidade. Disseram que não viam também motivos pra voltar depois de formados já não há empregos bons em Jaguari e há pouco campo de trabalho. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

*Então surgiu a questão de "subir na vida", pois uma outra menina ressaltou que até teria onde trabalhar em Jaguari, mas não teria futuro, pois não teria possibilidade de crescer no trabalho - ela disse que teria que ser possível sempre estar estudando para "subir, subir, subir". (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

A saída da cidade, no caso dos alunos de Jaguari, é vista ainda como uma via de mobilidade social, "subir, subir, subir" traz em si deixar o local, deixar a

família, implicando uma readequação nas relações, muitas vezes antecipada nas suas dificuldades:

*Todos mencionaram o desejo de ir a uma outra cidade para trabalhar, já que ali em Jaguari e, ainda mais, morando na área rural não viam muitas perspectivas de futuro. Eles mencionaram sobre o quanto é difícil passar no vestibular da UFSM, mas que iriam tentar estudando bastante (Jaguari, Ensino Médio, Pilar).*

O trabalho surge como um tema importante em Jaguari e no CTISM; o objetivo da pesquisa não é estabelecer comparações, no entanto, após a descrição que foi desenvolvida a pouco com relação às diferenças dos municípios, cabe retomar a temática, a dúvida entre trabalho e estudo assume contornos diferentes nos dois locais, o trabalho em conjunto com o Ensino Médio surge entre alunos de Jaguari, já no CTISM o trabalho é algo que se daria após o Ensino Médio, o que, dada a configuração da escola, implica também um técnico. Não foram coletados dados socioeconômicos dos alunos, mas baseado no perfil dos municípios e nas diferenças de acesso<sup>49</sup>, podemos inferir que provém de classes diversas. Não cabe aqui testar a tese de Bourdieu e sim a utilizar no conhecimento desta realidade, existem então alguns comentários que traduzem algo do *habitus*:

*A partir dessa música eles começaram a trazer coisas de suas vidas. Juvenal menciona que parou de estudar muito cedo por ter que trabalhar e que retomou os estudos após ter passado por uma cirurgia de tiróide que o impossibilitou de exercer o trabalho pesando. Com isso, ele traz o fato de seu pai considerar o estudo uma “perda de tempo”, mas destacando receber o apoio de sua mãe para seguir em frente. (Jaguari, Ensino Médio, Pilar)*

Mas:

*Retornando então, à questão do trabalhar e/ ou estudar, a maioria então disse que o estudo era muito importante, principalmente para crescer no trabalho e, assim, ter dinheiro para viver bem. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

---

<sup>49</sup> O ensino em Jaguari e no CTISM é gratuito, mas no CTISM há uma seleção, o que elitiza o perfil do aluno.



Aquela idéia dominante falado no início deste capítulo surge aqui já bastante inculcada nos alunos, resta saber que se apresenta como uma perspectiva refletida pela família ou uma perspectiva distante e pouco realística, remetendo às trajetórias possíveis de inserção e ascensão social e aquelas simplesmente almejadas ou oferecidas pelo sistema educacional, mas sem compromisso de que sejam cumpridas.

#### 4.3.2. Mercado de trabalho

O trabalho é uma preocupação bastante presente nos alunos de ensino médio de ambas as escolas e surge como um imperativo, bastante diferente de planos futuros imaginados, as dúvidas e incertezas em relação ao trabalho se concentram em conseguir um emprego capaz de os sustentarem. No caso do CTISM volta uma situação bastante preeminente já abordada no capítulo dedicado à *Identidade Ocupacional*, trata-se da escolha entre a profissão de técnico ou o curso superior:

*Isso surgiu porque se formando no técnico já existente uma profissão podendo trabalhar e, assim, ganhar dinheiro. O dinheiro e o próprio sustento surgiram também nas dúvidas sobre o depois da faculdade, já que esta não garante que serão bem sucedidos. (CTISM, Firmina)*

A promessa de mobilidade que a universidade traz já é vista com desconfiança por esta geração, como já dito, a hipótese não se confirmou, e o foco na educação pura e simples como promotor de ascensão social se deslocou. Durante a primeira década do século XXI as vagas no ensino superior aumentaram extraordinariamente<sup>50</sup>, a distinção que se erigia entre portadores e não portadores de diploma diminui. Há uma inflação de diplomas, que inevitavelmente gera sua desvalorização:

Sem paradoxo, é possível afirmar que as principais vítimas da desvalorização dos diplomas são aqueles que, desprovidos de diplomas, entram no mercado de trabalho. De fato, a desvalorização do diploma é

---

<sup>50</sup> O número de vagas existentes é um bom indicativo desse crescimento: passaram de 430.482 em 1985 para 3,8 milhões em 2007 (INEP, 2007).

acompanhada pela extensão progressiva do monopólio que os diplomados exercem sobre posições, até então, abertas a não-diplomados, o que tem o efeito de limitar a desvalorização dos diplomas pela limitação da concorrência, apesar de ser mediante uma restrição de oportunidades de carreira oferecidas aos não-diplomados, ou seja, que iniciaram a carreira pelo escalão inferior - e o fortalecimento da predeterminação escolar das oportunidades de trajetória profissional. (BOURDIEU, 2007, p.127)

O fortalecimento da predeterminação escolar a que Bourdieu se refere pode ser lido como o surgimento e rápida degradação de novos títulos, a busca da distinção em outros níveis de ensino ou ainda o resguardo formal de algumas áreas (como exemplo claro a prova da Ordem dos Advogados do Brasil –OAB). O aluno passa a observar mais atentamente isso e cada vez mais cedo, buscando a possibilidade de ascensão social dentro da distinção que o diploma ainda traz; e em determinadas situações, o que o aluno busca é na verdade “assegurar *formalmente* uma competência específica (por exemplo, um diploma de engenheiro)” (BOURDIEU, 2007, p.28). A garantia do diploma existiria ainda naquelas grandes universidades ou nas profissões ditas “boas<sup>51</sup>”:

*Nós então perguntamos sobre outras profissões que teriam na sua família, irmãos, tios... Nesse momento ela só nos responde as profissões que seriam acadêmicas - uma tia fez química, outras tias eram professoras... Nós então apontamos pra ela que ela só tinha dito as profissões acadêmicas, e ela nos diz que foi isso que pedimos - cursos de faculdade, mas nós reforçamos que falamos apenas em profissões, não em faculdade. Isso foi bem interessante, pois mostra como é a representação de que as profissões que "valem", poderíamos dizer, são aquelas que passam pela faculdade. (CTISM, Amaranta)*

O curso superior não é a única opção, e em alguns casos o aluno consegue vislumbrar que pode optar por outras trajetórias, mas sempre retorna o *papo* sobre a raridade do diploma:

*Esse fato parece pesar bastante, tendo uma menina até falado que a faculdade poderia ser uma perda de tempo, já que teria a opção de trabalhar e já ganhar dinheiro. Estava bastante presente a preocupação com o mercado de*

---

<sup>51</sup> Essa expressão foi escutada pelos alunos às vésperas de fazer vestibular para designar aquelas profissões tidas como de melhor retorno financeiro e prestígio social, citando como exemplo quase unânime medicina, engenharia e direito.

*trabalho, tanto no depois do colégio quanto no depois da faculdade. Uma fala que se apresentou várias vezes foi a de que não escolheriam determinada profissão por que já existiam muitas pessoas formadas naquela profissão. (CTISM, Firmina)*

O curso a ser escolhido é pensado juntamente com o mercado de trabalho, mas quanto mais próximo da escolha a ser feita (exigência do vestibular), vão se esvaindo contornos individuais, como se a identidade do aluno fosse se desenhando muitos mais por esse vetor mercado de trabalho que no conjunto de interações. A inserção e ascensão social pensada enquanto algo buscado pelo aluno passa a ser imperativo social:

*Essa menina disse que já tem por opção cursar arquitetura, mas que ainda não tem certeza por não saber ao certo quais as possibilidades do mercado de trabalho para a profissão. (CTISM, Martina)*

*As meninas se juntam e começam a questionar mais ainda a Zuleta, dizendo que, se ela estava preocupada com a questão financeira, esse curso não trazia mais garantias do que o curso de Arquitetura, que ela cogitava antes. Também surgiu a questão de ela ser professora, o que a princípio ela desejaria, então ela diz que poderia fazer as traduções, e isso equivaleria talvez... (CTISM, Amaranta)*

*Quando perguntamos se ela já tinha pensado em algum curso, ela disse que as pessoas que conhecem ela dizem que ela deveria ir para a área da saúde, e fazer pediatria, por exemplo. Mas ela pensava mais em escolher um curso que possibilitasse o aproveitamento do que ela aprendeu no técnico, para ter uma certa "vantagem financeira". Essa questão é bem presente na maioria das falas - aproveitar o que se aprendeu no técnico, como algo que facilite a entrada no mercado de trabalho. (CTISM, Amaranta)*

Ruim com diploma, pior sem ele, o acesso universal à educação aumenta o acesso ao ensino superior, o que por sua vez diminui sua raridade, mas se mantém como possibilidade de acesso a uma série de postos de emprego, é a

tradução da “vantagem financeira” notada por Amaranta na fala do aluno do CTISM:

#### 4.3.3. Trabalho e estudo

Retomando a perspectiva do trabalho ele surge concomitante ao estudo naquelas situações onde é necessária a mão de obra do aluno, agora não como movimentos que almejam modificar sua trajetória do aluno, mas manutenção da família:

*Pergunto se mais alguns deles haviam trabalhado e a maioria responde que sim. Os que estudam na escola rural (Sara , Gláucia, Juvenal e José Augusto) mencionaram já terem trabalhado com fumo e que acabaram desistindo desse trabalho pelo fato de o veneno trazer males à saúde. (Jaguari, Ensino Fundamental, Pilar).*

*Petrônio destacou já ter trabalhado como servente em construções, e que com o dinheiro que recebia acabava pagando as contas de água e luz da casa. Olimpia e Giu nunca trabalharam, mas trouxeram o desejo de terem uma independência financeira dos pais, pois gostariam de não precisar pedir dinheiro para eles a cada vez que precisam de alguma coisa. (Jaguari, Ensino Fundamental, Pilar)*

A fala do aluno apreendida por Pilar traz uma situação não costumeira, o aluno que trabalha para colaborar no sustenta da família. Deve-se apontar que parte considerável da população jovem trabalha. A maioria dos dados nacionais mais atualizados sobre o tema se refere às grandes capitais, com base nestes dados observamos que em média 12% dos jovens com idades entre 15 e 17 anos trabalham nestas capitais (IBGE, 2009). Apesar de serem números de capitais, deve-se levar em conta, que tanto Jaguari como Santa Maria entre 40% e 50% dos jovens estão matriculados no ensino médio, e a outra metade? Talvez ainda no ensino fundamental, outra parte não ocupada, mas muitos trabalham. O

trabalho obviamente atrapalha no projeto de inserção e ascensão, mas confronta o aluno com uma realidade que irá vivenciar somente muitos anos depois, caso de dedique apenas à escola, por esse motivo, ele muitas vezes almeja o trabalho:

*Ele conta que já trabalhou e estudou ao mesmo tempo e que no trabalho pôde ver como funcionam as relações sociais. Disse que foi muito positivo trabalhar e estudar ao mesmo tempo, pois aprendeu a ter responsabilidade. Hoje ele só estuda, mas sente falta do trabalho (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

*A menina cuja mãe está em Florianópolis disse que sua mãe sempre incentivou suas filhas a estudarem. Essa menina disse que, quando morou em Florianópolis, queria trabalhar, mas sua mãe não deixou. Contou ainda que sua irmã havia passado na UFSC em segunda chamada e que sua mãe só deixou ela trabalhar enquanto aguardava começarem as aulas, pois queria que a filha pudesse se concentrar no estudo. Perguntamos a eles, então, quais os seus valores em relação ao estudo e ao trabalho. Uma das meninas disse que até queria estudar - ir, por exemplo, para a UFSM, mas teme não poder se sustentar em outra cidade, longe dos pais. Por isso, disse que também considerava ficar na cidade (Jaguari), porém, afirmou que ali não tem trabalho. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

Mas aí pode estar embutida uma perspectiva que enxerga o estudante como alguém pouco esforçado, não dado ao trabalho; o trabalho reconhecido como tal na família que depende de atividades manuais em geral é aquele semelhante ao que a própria família desempenha. Relembrado o *habitus* da classe de Bourdieu, pode ser uma estratégia protetiva da classe e de valorização aos moldes da *raposa e as uvas*, que é inculcada nos adolescentes, mesmo que muitos sejam estudantes:

*Os integrantes novos relataram já terem trabalhado ou ainda trabalharem nas lavouras de fumo junto a seus familiares. Perguntei o que eles achavam de já trabalharem sendo ainda tão novos, e Degaldina mencionou achar isso bom para que eles aprendessem como é difícil ter as coisas. Perguntei o que eles achavam*

*das pessoas que tinham a idade deles e que ainda não trabalhavam e a mesma participante mencionou que achavam essas pessoas mimadas, dando exemplo de um menino que mora próximo a sua casa e que “tem de tudo” e isso faz com que ele não consiga suportar os momentos em que não consegue ter as coisas. Georgina disse que concorda e mencionou que esse menino é seu primo, mas que não se importa que falem dele já que ela não gosta de sua tia (mãe do menino) por ela ter feito “coisas ruins” ao pai dela. (Jaguari, Ensino Fundamental, Pilar)*

Começa a surgir outro tipo de ocupação, típica de regiões onde predominam pequenas propriedades rurais, não há a formalidade do emprego, mas o aluno assume uma função importante da economia familiar:

*Como eles trouxeram o tema do trabalho na lavoura, tentei explorar um pouco isso. Perguntei primeiro o que eles achavam da atividade, e todos responderam “boa”. Aí comecei a questionar de quando começaram e se foi por livre vontade. Os meninos responderam que começaram por volta dos 10 anos, ajudando “de leve” e aumentando as atividades conforme cresciam. America disse estar sempre lá, que quando era pequena os pais iam trabalhar e ela ficava brincando por lá. Começou a ajudar em casa e aos poucos foi indo pra lavoura também, mas sempre foi mais dos serviços da casa. Hoje os três vão no turno inverso à escola (pela manhã), tendo uma folga à noite e nos fins de semana. Nenhum deles, porém, diz querer continuar lá no futuro. (Jaguari, Ensino Fundamental, Úrsula)*

*Em relação ao trabalho, perguntei se eles recebiam algo pelos serviços, e eles disseram que não era um salário, mas que quando eles precisavam de alguma coisa pediam aos pais e familiares. (Jaguari, Ensino Fundamental, Pilar)*

Além da necessidade da mão de obra dos filhos, as famílias parecem fazer aí também uma *iniciação*, na busca de manutenção do *status* social da família, mas os estudos sobre mobilidade social colocam, em geral, o trabalho rural em posições inferiores com relação ao trabalho urbano, e a escola oferece uma perspectiva muito próxima a estes estudos. Mas dentro da classe do pequeno

proprietário rural o campo de possibilidades em relação ao futuro dos filhos é vinculado à sua atividade, seja no alcance que terá para sustento do filho na universidade (alguém a menos para ajudar na terra, a instabilidade das colheitas, etc) ou na influência sobre a escolha da profissão (as profissões ligadas ao campo tendem a ser mais bem vistas pelos pais). Logo, qualquer forma de inserção ou aceção social é pensada dentro desse campo de possibilidades, as idéias que as família tem quanto à trajetórias futuras de seus filhos talvez não sejam as mesmas colocadas pelo ensino formal e a cultura geral, vale lembrar a democratização do acesso aos meios de comunicação, inclusive a internet, e pensar que mundos estão sendo oferecidos a estes alunos.

Durante a estruturação do projeto um grupo formado por estagiários e o supervisor de campo que também atua como autor desta pesquisa realizaram uma visita a escola rural cujos alunos tiveram grande participação nas oficinas:

(...) na escola rural vi a tremenda influência do diretor, que dizia desenvolver várias atividades ali (até de pedreiro, brincou, ele), mas vi também o modo como se impunha aos alunos, durante nossa apresentação nas salas de aula um alunos estava lendo enquanto falávamos, bastou seu olhar mais direto para que o garoto largasse imediatamente o livro. Ao final da apresentação mostrou com orgulho as outras dependências da escola e garantiu que seu alunos participariam (Diário de Campo do pesquisador)

A postura mais próxima do diretor refletia o espírito de comunidade vivido pelos alunos das escolas do interior de Jaguari:

*Eles respondiam juntos às perguntas por fazerem boa parte das atividades juntos também, como escola e lazer. E, por serem vizinhos, relataram freqüentar bastante a casa do outro quando não tem o que fazer em casa e lá traçar algum rumo para onde ir. (Jaguari, Ensino Médio, Úrsula).*

A escola tenta se aproximar desta realidade, a tese de que a educação poderia reproduzir a visão de mundo da classe dominante, com seu conjunto de conhecimentos valorizados e validados talvez se mantenha. No entanto, a estratégia da escola foi de aproximar a experiência escolar do cotidiano, a qual foi colocada em lugar central em diversas atividades. O que não garante às famílias que seus filhos reavaliam a idéia de deixar o campo, pelo contrário, pode incentivar aquelas trajetórias que apontem justamente isso. Mas já que se fala de

rupturas, a escola cumpre bem sua função de promover a inserção e ascensão social do aluno; a identidade que vai se formando tem naquelas trajetórias possíveis apontadas pela escola um campo de possibilidades que vai se abrindo, diferente do que traz na sua herança biográfica e histórica familiar, mas diferente também de um ensino formal que não observe estas particularidades das identidades dos alunos, identidades estas muitas vezes coletivas.

#### 4.3.4. Independência financeira

##### 4.3.4.1. Dinheiro

Como também era de se esperar, o capital econômico e os ganhos reais possíveis com o capital escolar são de interesse de todos alunos. Mais uma vez, as diferenças entre as cidades se mostram, o aluno de Jaguari discute mais a questão do dinheiro enquanto necessidade, e vinculada quase sempre à melhora da qualidade de vida:

*Falaram também sobre dinheiro. Se o dinheiro traria felicidade e aí houve diversas opiniões. A maioria disse que queria ter dinheiro suficiente pra viver bem, pra poder comprar as coisas que queriam, para poder dar uma condição de vida melhor pra família. Uma menina disse que dinheiro não compra a felicidade, mas ajuda a se viver melhor. Disse isso porque sua avó antes de falecer ficou hospitalizada pelo SUS e, se tivesse condições, poderia ter tido um atendimento de melhor qualidade. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

*Já um dos meninos disse que não queria muito dinheiro. Queria somente o suficiente para a sobrevivência. Disse que o que a gente deseja, na verdade, é produzido pelas propagandas, pelas marcas. Disse que ele “cai em tentação” e quer comprar um celular novo quando vê, mas que na verdade não pode e nem precisaria de um novo. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

No caso do CTISM, as preocupações ficam centradas em obter estabilidade e retorno com o trabalho. Não se deve, porém, cometer o erro de



acreditar que os alunos que participavam nos grupos do CTISM estavam mais focados nos ganhos financeiros e nas possibilidades de ascensão social. Como observa Martina abaixo, a escola é também um curso técnico, estando com o enfoque sobre o mercado de trabalho e na colocação de seus alunos:

*Parece-me haver nesse grupo uma unanimidade em preocupar-se primeiramente com as possibilidades de emprego e de ganho financeiro no momento da escolha profissional. Talvez esse fator esteja tão presente pelo fato de estarem em um colégio técnico e saírem de lá com uma formação e com a possibilidade de trabalhar e já ganhar dinheiro. (CTISM, Martina)*

#### 4.3.4.2. Independência financeira

*Já a menina seguinte, a partir de sua fala, trouxe um tema que ressoou nas demais participantes. Ela introduziu o assunto da independência financeira. Esse objetivo, o de ser independente financeiramente, é um objetivo comum entre as pessoas da faixa etária das participantes, mas me chamou a atenção a grande importância que essa participante em especial deu a essa meta. (CTISM, Aureliano)*

Erikson (1998) propõe que na fase crítica para a identidade, vivida durante a adolescência como *identidade x confusão de identidade*, Havighurst (1953, apud EIZIRIK, 2001) propõe o cumprimento de algumas tarefas evolutivas no desenvolvimento do jovem adulto, a separação psicológico dos pais e cuidadores é um dos itens principais, juntamente com a definição de uma identidade ocupacional, carrega a necessidade de ganhos financeiros. A busca da independência financeira que foi observada na fala dos jovens aponta para um movimento positivo de inserção social, sobretudo, em um mundo adulto, e que ao mesmo tempo ressignifica seu papel perante os pais:

*A próxima menina, a que estava no grupo pela primeira vez, escolheu "Fogo, Capital Inicial" e disse que essa música, se olhássemos com mais cuidado, estaria falando de que tudo o que fazemos é orientado para o objetivo de buscar poder e dinheiro. Ela diz que sempre teve muita determinação nas coisas que faz,*

*e o objetivo dela é ser independente dos pais - principalmente no aspecto financeiro . (CTISM, Amaranta)*

A fala a seguir se refere a mesma participante do grupo, vista por outro estagiário, o que está em relevo então é o destaque que o estagiário dá para fala, em uma dimensão da música nova para ele, e pensando que mesmo ele passa por situação semelhante de definição de sua independência financeira:

*Seguindo a ordem das escolhas das letras de músicas, outra menina escolheu a música “Fogo” dizendo que a música tem um duplo sentido, que na verdade ela fala sobre poder, sobre dinheiro. Achei bastante interessante a colocação dela até porque nunca tinha pensado na música dessa forma. Segundo ela se identifica com a questão do dinheiro por estar buscando independência financeira. CTISM, Firmina)*

*No entanto, destacaram ter sido bom passar pela experiência de ter seu dinheiro e experimentar uma independência. (Jaguari, Ensino Fundamental, Pilar)*

O dinheiro é associado à independência, mesmo havendo casos em que o aluno tem de trabalhar para ajudar em casa, como visto anteriormente no aluno que não parece ter como objetivo principal ajudar a família com seu trabalho, mas “acabava pagando as contas (...)”. Volta a se observar a importância do dinheiro como separação mais que financeiro, como a afirmação de sua própria identidade.

## 4.4. Identidade psicossocial Adolescência

### 4.4.1. Identidade e adolescência

“Bom eu não sou muito chegado nisso de ficar me apresentando mais já que tem este sou eu. E é só o que tenho pra dizer” (Aluno de sétima série do Ensino fundamental de Jaguari).

#### 4.4.1.1. Quem sou eu?

No primeiro grupo das *Oficinas sobre identidade na adolescência* em uma turma de sétima série, os estagiários propuseram uma atividade de apresentação onde cada aluno deveria escrever algo sobre ele mesmo, além de nome, idade escola, os papéis seriam embaralhados, e aleatoriamente seriam lidos por outro colega. Contudo, os estagiários consideraram que os alunos não falaram muito de si: (...) *contudo, essa situação já era esperada, visto ser uma ocasião (a de falar de si ou dos outros) onde mesmo os adultos encontram, às vezes, dificuldades. (Jaguari, Sétima série, Aureliano)*

Mas nas apresentações os modos de se colocar são diversos, assim como o que cada um diz de si:

*“Eu me apresento como uma pessoa [essa palavra foi riscada] guri educado”./“Eu sou uma pessoa simpática, sorridente gosto de conhecer novas pessoas...”./“Sou uma pessoa legal, extrovertida não gosto de ficar parada”./“Eu me apresento como uma pessoa que é amiga, gosto de brincar com as pessoas”./“Eu me apresento dizendo oi e perguntando o seu nome . (Jaguari, Sétima série, Aureliano)*

Os mecanismos de exploração e compromisso<sup>52</sup> foram discutidos à luz da proposta de James Marcia, e considerados essenciais nos processos de formação de identidade. O compromisso se aproxima à noção já discutida de *mesmice* e *continuidade*. No compromisso haveria uma estabilidade, evitando

---

<sup>52</sup> La exploración se refiere a un período de experimentación, de cuestionamiento activo y de evaluación o examen entre distintas alternativas antes de tomar decisiones sobre metas, valores y creencias. El compromiso supone la adopción de una decisión relativamente firme sobre elementos de identidad y la implicación en una actividad significativa dirigida a la materialización de dicha elección (ZACARÉS et al., 2004, p.209)

assim a confusão do par proposta por Erikson (identidade *versus* confusão de identidade). Existe urgência de que definições sejam feitas pelo adolescente, há a necessidade de compromisso com alguma área, onde o adolescente esteja mais implicado. As falas dos alunos traduzidas acima talvez tenham sido vistas pelos estagiários como pouco reveladoras, falando de elementos previsíveis e não controversos. Na realidade, é isto que o adolescente busca também, fixando alguns marcos identitários na relação, mostrando comportamentos predizíveis, para que o outro o reconheça, e assim ele se reconheça na sua identidade. O modo como o aluno vivencia isso pode levar a algum fechamento de opções em compromissos com elementos identitários já claros:

*A quinta dupla a se apresentar era formada por duas meninas muito tímidas, que não se conheciam. As duas são de Jaguari e moram com os pais. As características apontadas pelas duas foi a timidez. (Jaguari, Ensino Médio, Amaranta)*

Mas como o mecanismo de exploração foi considerado igualmente necessário, subjaz a necessidade de que o adolescente se implique igualmente em ações de exploração identitária:

La exploración de otras opciones es la estrategia principal encaminada a la adquisición de nuevos compromisos. La exploración se detiene o continúa dependiendo de si se percibe un buen ajuste entre el nuevo sentido de identidad y el contexto y del grado de satisfacción proporcionado por esa nueva identidad. La dinámica de nuestras sociedades actuales requiere la activa implicación del sujeto en los proyectos que emprende, pero sin que dicha implicación y vinculación inhiba su potencial de adaptación a condiciones cambiantes (Boltanski y Chiapello, 2002). En estas condiciones, lo que facilita una adaptación y desarrollo óptimos es el equilibrio entre el mantenimiento de los propios compromisos y la exploración de nuevas alternativas (Iborra, 2003). (ZACARÉS et al., 2004, p.210)

Caracterizada como uma idade de exploração ativa, e tendo em vista a necessidade estabelecida socialmente ou não, de que haja comprometimento do indivíduo com algo específico, o adolescente não raramente enfrenta conflitos:

*A respeito disso, ela disse que mesmo assim, tenta escapar às vezes, que até estava pensando em faltar uma aula nessa semana para ir a um evento (concurso de dança) em que ela teria participado da criação da coreografia, ou algo assim... Essa questão da dança parece ser um conflito na vida dela, mas que*

*ela tenta minimizar, por algum motivo - é outro ponto a ser explorado e que pode ter relação com a questão dela quanto às provas/ notas do colégio.(CTISM, Amaranta)*

Senão conflitos, ao menos dificuldade em enfrentar estes pensamentos auto-referenciados são observados. Os estagiários notam em várias ocasiões, por vezes confundindo com introversão o fato de que os alunos evitam atividades onde deveriam se expor ao grupo:

*Tarefa findada, sentamos na mesa junto a eles e pedimos para que eles colocassem as máscaras. Alvorço total, não quiseram por justificar estar com muita cola ou brilho e iriam se sujar (Jaguari, Sétima série, Úrsula).*

*Então nós partimos para uma atividade que havíamos pensado antes do grupo, que foi uma lista de perguntas de "auto-conhecimento". As frases tinham apenas algumas palavras iniciais, e o resto elas tinham que completar. Elas responderam e leram as listas pra nós, pulando algumas frases, como uma que começava com "minha capacidade". (CTISM, Amaranta)*

*Eu e Fernanda notamos que a maioria deles escreveu frases prontas como uma intenção de não se colocar neste trabalho, evitando que se revelasse algo da "história" deles. Eles apenas destacaram achar as frases bonitas e que elas diziam algo dos nossos encontros. (Jaguari, Sétima Série, Pilar)*

#### 4.4.1.2. O lúdico

Cuando el niño adopta un papel, tiene en sí los estímulos que provocan esa reacción o grupo de reacciones especiales. Por supuesto, puede huir cuando es perseguido, como lo hace el perro, o puede volverse y devolver el golpe, como lo hace el perro en su juego. Pero eso no es lo mismo que jugar a algo. Los niños se unen para "jugar a los indios". Esto significa que el niños posee cierta serie de estímulos que provocan en él las reacciones que provocarían en otros y que responden a un indio. En el período de los juegos, el niños utiliza sus propias reacciones a esos estímulos que emplea para construir una persona. La reacción que tiene tendencia a hacer ante esos estímulos, organiza a éstos. Por ejemplo, juega a que se está ofreciendo algo, y lo compra; se entrega una carta y

la recibe: se habla a sí mismo como si hablase a un padre, a un maestro; se arresta como si fuese un policía. Tiene una serie de estímulos que provocan en él la clase de reacciones que provocan en otros. Toma ese grupo de reacciones y las organiza en cierto todo. Tal es la forma más sencilla de ser otro para la propia persona. Ello involucra una situación temporal. El niño dice algo en un papel y responde en otro papel, y entonces *su* reacción en el otro papel constituye un estímulo para él en el primer papel, y así continúa la conversación. Surgen en él y en su otra personificación ciertas estructuras organizadas que se replican y mantienen entre sí la conversación de gestos. (MEAD, 1972, p.181)

Caso seja possível situar o indivíduo em determinada fase de vida a partir dos papéis que ele desempenha, pode-se dizer que os papéis nunca são totalmente abandonados, mas o acompanham por toda vida. Considerando ainda que os papéis podem ser vistos como respostas a determinadas situações, onde se espera que alguém aja de determinada forma, pode-se acreditar que dadas às circunstâncias existam atitudes que correspondam a papéis não esperados naquela fase de vida. Assim o estudante de ensino médio, do qual se espera que pouco de papéis infantis surjam, pode em determinada situação ser efetivamente uma criança, e isso não apontaria necessariamente para algum retrocesso, tal como preconizou Erikson (1972). O lúdico fez parte da proposta das oficinas de identidade, basta observar o brincar:

*Quando chamados para a apresentação das máscaras lhes perguntamos de como tinha sido a confecção, se foi fácil, difícil, enfim, suas respostas estavam em seus rostos, e foi nos respondido que foi divertido. Esta resposta, tanto nas expressões, quanto a verbal me pareceu que de certa forma eles voltaram para um tempo anterior de suas vidas, com a alegria natural de uma criança que faz uma atividade interessante, inusitado, que não esperavam por aquilo e que se sentiram bem em realizá-la (Jaguari, Oitava série, Mercedes).*

A sequência de desenvolvimento não desconsidera fases anteriores, mas no ensino formal o que se espera é um *continuum* de desenvolvimento positivo, logo, sem possibilidades de retrocesso. Mas ocorre que isso fornece ao aluno uma falsa crença de uma trajetória contínua, quando na realidade os *recuos* seriam inerentes ao desenvolvimento:

Durante toda infância, ocorrem cristalizações probatórias de identidade que fazem o indivíduo sentir e acreditar (...) que conhece, aproximadamente, quem é – só para acabar descobrindo que essa

certeza do eu volta a ser vitimada, uma e outra vez, pelas descontinuidades do próprio desenvolvimento. (ERIKSON, 1976, pg.160)

O que surge nas falas e brincadeiras que remetem ao infantil são oportunidades que remetem a descontinuidades no *continuum*. Em alguns momentos pode ser lido como uma dificuldade em seguir o desenvolvimento os comportamentos infantis, com possibilidades de recuos para conflitos de natureza infantil (ERIKSON, 1976, pg.165). Mas no lúdico há um engajamento com o adulto da identidade, e o grupo é capaz de lidar com o lúdico, e de definir seus limites. E se isso não fosse parte de uma identidade já madura não haveria tantos programas de humor...

*Por último se apresentou Olimpia , que mencionou ser da mesma escola que Giu e ter idade de 12 ou 13 anos. Ela destaca também seu desejo de continuar estudando. Olimpia fez seu crachá também de forma colorida. No momento em que Olimpia fala sua voz fica rouca devido seu estado gripal e percebo que Juvenal começa a rir (debochadamente). No entanto, como nenhum dos outros integrantes o acompanhou na risada ele sossegou.(Jaguari, Sétima Série, Pilar)*

*Cataure: Super Corno; é corno; mora na cornolândia; possui poder de chifrar; melhor amigo é o cornoalho (personagem da Zorra total); namora uma chifruda; é detetive; o futuro é não ser corno; se alimenta de cornadas. (Jaguari, Sétima Série, Úrsula)*

#### 4.4.1.3. Papéis

A questão do papel foi deliberadamente utilizada nas oficinas de identidade pelos estagiários com o objetivo de suscitar nos alunos a temática das máscaras<sup>53</sup>:

*Questionamos, então, sobre o sentido que eles eram capazes de perceber na nossa proposta, relacionando a confecção das máscaras com o tema geral das oficinas – a identidade. Alguns participantes colocaram, a partir disso, a*

<sup>53</sup> Casualmente, ou não, remete ao título da obra de um dos autores utilizados, Anselm Strauss, *Espelhos e máscaras*.

*necessidade do uso de algumas máscaras, porquanto elas facilitavam nosso desempenho principalmente em alguns círculos sociais. Um dos meninos do grupo ressaltou, neste momento, que a máscara auxilia no trato com as meninas quando se tem intenções de um relacionamento amoroso, pois que ela produz o personagem adequado àquilo que o outro espera. A máscara, no entanto, permaneceu em todas as falas presa a uma condição de falsidade necessária, de fingimento, de obscurecimento da verdade. Todos os integrantes do grupo foram enfáticos ao afirmarem que sempre há por trás de toda máscara um rosto que se esconde. A máscara aparece, assim, para o grupo, numa posição ambígua: ao mesmo tempo em que ela se faz indispensável em algumas ocasiões por ocultar a verdade, esta ocultação se confunde com a mentira e a deslealdade. (Jaguari, Sétima Série, Rebeca)*

A identidade está no papel ou no ator atrás do papel? Para De Levita (1977), o papel seria o que permanece constante quando diferentes atores representam o mesmo personagem, a identidade estaria ligada ao que permanece constante no ator a pesar das mudanças de personagem, o que é próximo a um *núcleo*. Ainda considera que na bibliografia sociológica papel e identidade são quase sinônimos, mas o mesmo não ocorre dentro da psicologia social (DE LEVITA, 1977, p.105). Parece haver uma diferenciação de uma identidade individual (o núcleo) e coletiva (os papéis), mas de alguma forma o conceito de papel se situa na fusão de elementos individuais e coletivos:

Además, en los estudios psicossociales de tipo más descriptivo sobre “rol” e “identidad” los diversos investigadores ubican su propia definición de la “identidad” en un punto intermedio entre los polos colectivo e individual (DE LEVITA, 1977, p. 107)

Buscando superar a diferença identidade/papel, deve-se postular que a identidade enquanto identidade individual é atributo de um indivíduo que se experimenta contínuo, e os demais devem observá-lo dessa forma e o indivíduo, por sua vez, reconhecer isso. O *papel* localiza a identidade, o que se manifesta no papel, e este se desenvolve dentro de uma estrutura social. A noção de papel, não somente em Strauss, mas em grande parte da literatura consultada



por De Levita mostra que: 1) há invariabilidade em relação a quem desempenha e 2) deve ter compreensibilidade e previsibilidade geral:

Si, sin estar desempeñando ningún rol, me saco el sombrero en la calle, ante alguien, mi gesto será interpretado como saludo. (DE LEVITA, 1977, p.144)

El elemento esencial del rol no reside en su comprensibilidad, sino en el carácter previsible de sus manifestaciones. (DE LEVITA, 1977, p.144)

Porém, em determinados momentos o personagem mostra problemas, Mead fala de “dissociación de la personalidad” (MEAD, 1972,p.175), que não deve ser entendida como a dissociação de personalidade enquanto figura nosológica. Ele postula a existência de uma unidade, que deriva da unidade da estrutura do processo social. Quando a aluna é vista com atitudes compreensíveis, mas não naquele contexto, talvez seja possível falar em algum problema no personagem:

*Após o grupo Aureliano me chamou a atenção para o fato de ela apresentar-se diferente das demais meninas do grupo, vestindo-se e portando-se como mulher, enquanto as meninas apresentam-se como adolescentes e em alguns momentos até como “menininhas”. (Jaguari, Sétima Série, Úrsula)*

Outro aluno mostra viver essa dissociação de maneira diversa, à modelo de uma bipartição, e longe de ser uma atitude patológica, atribui a momentos de vida diferentes:

*Foi a máscara de T., no entanto, a que mais chamou minha atenção: era dividida ao meio, sendo uma das metades na cor vermelha, outra metade na cor azul. Questionei se ele conseguia identificar nesta bipartição a simbologia de algo. T. referiu-se, então, a uma transformação identitária. Ele relacionou a cor vermelha (a cor da vergonha, da timidez; do ‘ficar vermelho’) a um passado pouco recente em que observava em si próprio muita dificuldade para relacionar-se com os outros, o que o tornava solitário e isolado. À cor azul, T. relacionou o momento em que, a partir da iniciativa em participar principalmente de atividades grupais, passou a sentir-se mais integrado - fator este, para ele, gerador de paz e felicidade. (Jaguari, Sétima Série, Rebeca)*

O grupo possibilitou ainda o surgimento de papéis específicos:

*Por fim, nossa mais tímida participante Tranquilina, sendo a última a apresentar seu trabalho, também como a anterior, não se preocupou na confecção de sua máscara não a pintou, somente fez um desenho a lápis. Enquanto fazia achei que estava interessada, me perguntou se eu sabia desenhar uma boca, mas não sou muito boa em desenhos, então disse que poderia fazer como as dos quadrinhos, como a da Mônica, mas as colegas tentaram ajudá-la. Quase não falou e o que falava era tão baixinho, quase inteligível. (Jaguari, Oitava Série, Mercedes)*

Outra estagiária que estava nesse encontro, sobre a mesma aluna:

*Uma das meninas que representou uma face, falou de seu personagem como sendo estudiosa, que gostava de se maquiar, de sair, namorar. Outra menina, com o mesmo estilo de máscara, falou que a sua personagem era meio desleixada, além de ser feia, mas gostava de estudar e namorar. (Jaguari, Oitava Série, Sofia)*

A partir da noção de constância do papel e de sua compreensibilidade geral deriva a existência de um *script*, que em parte permite a compreensibilidade geral, sem o qual o papel perde suas características. O que dentro da interação social é necessário, sob o risco de descaracterizar o papel, inviabilizando as trocas sociais:

No enfoque radical da teoria estruturalista dos papéis, as pessoas, em geral, simplesmente atuam *scripts* escritos pela cultura. Esses *scripts*, essas expectativas, são fundamentados em valores sociais que tendem a ser compartilhados pela sociedade específica na qual o indivíduo, o grupo, ou a organização se encontram inseridos. Essas expectativas são fixações de interação que se institucionalizaram antes da interação mesma, como no caso dos papéis. (BAZILLI et al, 1998, p.117)

Com facilidade os estagiários localizam uma aluna que atua dentro de determinado *script*, é reconhecida pelos estagiários em determinado papel, ao mesmo tempo que eles mesmos criam o papel.

O gênero foi uma variável não verificada, tampouco estão dentro dos objetivos de verificação deste trabalho, mas ao observar o material produzido pelos estagiários sobre as atividades surge a questão de gênero em relação aos

papéis assumidos no grupo. Comportamentos do *script* feminino, como ser bondosa e sensível, os meninos se agregam em atividades técnicas ou físicas, como o uso do computador, por exemplo:

*Sara : Florzinha; é bondosa; mora dentro de Sara ; possui poder de fazer o bem; melhor amigo é o Coração de Raquel; vive salvando as pessoas; namora (mas não quis dizer quem); se alimenta de amor. (Jaguari, Sétima Série, Úrsula)*

*Quem iniciou a apresentação de sua máscara foi a Amparo, como sempre a mais extrovertida do grupo, sua personagem tinha uma flor no cabelo, é vaidosa, gosta de se maquiar, sair com os amigos é alegre. Se compararmos com o primeiro encontro posso dizer que é muito parecido com o que a colega a descreveu, ou seja, suas impressões “digitais” estão em sua criação. (Jaguari, Oitava Série, Mercedes)*

*Já sua colega Visitación, ao contrário introvertida, apresentou sua máscara dizendo que a personagem não era vaidosa, perguntei o que queria dizer, então ela diz que ela não gosta de se maquiar era tímida. Enfim, pensando um pouco em seu primeiro relato pode-se pensar em uma desvalorização por motivo do término do namoro, se achando o patinho feio. (Jaguari, Oitava Série, Mercedes)*

*Diferentes interesses apareceram entre os meninos. A maioria ressaltou um gosto pelos esportes e, alguns, salientaram o uso do computador como passatempo ou instrumento para pesquisa. (Jaguari, Sétima Série, Rebeca)*

Ainda que não tenham sido encontradas diferenças significativas com relação ao gênero nas identidades ocupacionais, com relação aos papéis assumidos nos grupos é possível perceber que valores tradicionais ainda influenciam. Desta geração, todos nascidos na década de 1990, esperava-se que continuassem a ruptura observada, por exemplos, nas expectativas educacionais e ocupacionais (ZACARÉS et al., 2004, p.238). Porém, os papéis ainda são um tanto estereotipados, fenômeno que deve ser observado com cuidado, levando

em conta a idade dos participantes dos grupos em que os estagiários observam este comportamento. São alunos que estão no início da adolescência, e os papéis sexuais e de gênero recém começam a se estabelecer, o que explica em parte as características ressaltadas.

Por outro lado, as oficinas de identidade possibilitam também a construção de novos personagens, novos papéis, portanto, não somente no plano lúdico, mas que surgem em consonância com o grupo:

*Na construção dos personagens pudemos notar que cada grupo criou seu estilo de máscara: no grupo das 4 meninas, foram construídas máscaras de carnaval, no grupo dos 3 meninos foram confeccionadas máscaras escuras, com chifres, fazendo relação com o “capeta”, “lobisomem”, “saci”, “lobo mau”, e apresentavam a mesma configuração. Noutro grupo de 3 meninas foram desenhados rostos, alguns alegres, outros desleixados, enfim, representando faces humanas, e por último, o grupo misto desenhou máscaras de carnaval, mas com traços fortes e radicais. (Jaguari, Oitava Série, Sofia)*

Fazer parte do grupo significa para o aluno participante o desempenho de um novo papel, um tanto diferente do papel que assumem normalmente em aula, diferente ainda do papel que assumem na família. A construção do novo personagem passa também pelo ver o outro não apenas no papel de colega de aula:

*A (...) fala um pouco das atividades realizadas no grupo, as quais ela diz ter gostado, pois fizeram elas pensarem em coisas que não costumam pensar fora dali, ao mesmo tempo que conhecem mais o colega. (CTISM, Amaranta)*

O vestibular é uma temática importante, sobretudo nas oficinas de identidade realizadas no CTISM. O processo seletivo é na realidade um ritual de acesso a um novo papel, traz consigo o desafio de ser a porta de acesso e ao mesmo tempo mais um obstáculo à formação do papel de universitário:

*Chegou ao grupo uma menina que já esteve participando, porém havia deixado de ir. Logo contou-nos que está inscrita no vestibular para medicina e que mesmo tendo sido elevada a concorrência, estava decidida de que é este mesmo*

*o curso que quer fazer, e vai se esforçar muito para este vestibular. (CTISM, Martina)*

*Uma outra menina, que inscreveu-se para o vestibular de arquitetura, chegou ao grupo bastante agitada. (CTISM, Martina)*

*Essa menina disse que ela sempre fica assim quando sabe que terá que fazer uma prova, que essa ansiedade é recorrente para ela. Uma das coordenadoras perguntou se ela já havia imaginado como iria se sentir quando fosse fazer a prova do vestibular e ela respondeu que como vestibular não sentiria a mesma coisa, que ficaria tranqüila. Obviamente perguntaram a ela por quê, qual seria a diferença entre as situações, ao que respondeu que no vestibular ela seria uma desconhecida, que ninguém saberia quem é ela para então associar a nota tirada a ela. (CTISM, Aureliano)*

A mudança no papel implica a mudança de *status*, que Strauss entende mais ou menos como a mudança do personagem. Esta mudança dentro de uma sociedade é quase sempre esperada: “A afiliação a um grupo ou estrutura social permanente implica, inevitavelmente a passagem de um *status* para outro” (STRAUSS, 1999, p.108). A menina que se sente protegida por ser uma desconhecida ao fazer as provas do concurso vestibular mostra que ainda não tem o comprometimento com aquele papel, talvez também não tenha com o de vestibulanda. As falas dos alunos notadas pelos estagiários mostram na verdade que o desenvolvimento identitário, que passa pela adoção de novos papéis, é em grande parte institucionalizadas: “Muitas passagens de *status* são altamente institucionalizadas, de modo que os indivíduos se movem entre eles numa seqüência ordenada” (STRAUSS, 1999, p.109). Mesmo uma mudança de *status* tão decisiva como a adoção do papel de universitário é regulada por determinantes institucionais, o que mostra com clareza as pautas sociais atuando sobre as questões identitárias.

#### 4.4.1.4. Mudança

Com relação aos papéis desempenhados pelos indivíduos existe o risco que de uma fixação, longe de ser tomada em sentido psicanalítico, refere-se mais a fixidez de papéis, a não metamorfose da identidade (CIAMPA, 1987), ou ainda no represamento da identidade. Ainda nas palavras de Ciampa “A identidade como concreto está sempre se concretizando” (1987, pg.198).

A fixidez de papéis pode ter relação direta às pautas institucionais ilustradas acima com o processo *vestibular*, e reproduzida no contexto escolar e universitário através de sua lógica, seus mitos e rituais, estrutura e hierarquia. Gerando o que pode ser aproximado a um represamento, ao qual Ciampa (1987) refere-se com reposição de identidade:

De certa forma, re-atualizamos, através de rituais sociais, uma identificação pressuposta, que assim é vista como algo dado (e não se dando continuamente através da reposição). (CIAMPA, 1987, pg.163).

A própria seqüência escolar, *dada*, com antecedência, o programa das disciplinas, repõe, de certa forma, a personalidade no sentido proposto por Ciampa. A universidade, por seu turno, coloca um desafio a essa lógica, pois apresenta, ao menos na realidade estudada, a possibilidade de ascensão e inserção social, além da definição de um papel totalmente novo, o que justifica em grande parte as dúvidas e incertezas.

Nas oficinas identificou-se que em alguns casos o aluno busca a estabilidade, ou, nas palavras de Ciampa, a reposição de sua personalidade, antes bem amarrada, no currículo, na escola, nos colegas, na família, etc. Havia uma seqüência predeterminada até então, não cabendo o questionamento da própria identidade neste circuito previsto e com papéis definidos, a tensão se inicia quando o respaldo identitário que a escola dá através da estabilidade de papéis se vê ameaçado, ou seja, quando o aluno percebe que em pouco tempo não estará mais naquele papel:

*Pouco antes de dar o sinal para o início das aulas da tarde, foi mencionado algo que considereí muito importante. Uma das meninas do 3º ano referiu-se à menina do 2º dizendo que esta era quem estava tranqüila no grupo, pois sabe exatamente onde estará no próximo ano e o que estará fazendo. Acredito que esta fala diz respeito a diversos pontos referentes a uma possível crise e a uma*

*mudança na identidade tão comum nesta época da vida, vivenciada por tais garotas. (CTISM, Martina).*

O aluno denuncia a fragilidade desses papéis ao apontar para a colega que se encontra em uma série anterior sua tranqüilidade, o que reverbera também na estagiária.

Uma das características da situação onde a identidade deixa de apresentar possibilidades e o questionamento se encerra é quando a vida acontece ao indivíduo sem ter ele relação com isso, ela simplesmente acontece:

*No caso da Erêndira, em sua apresentação se referiu à personagem como feia, sua máscara realmente não teve um cuidado de confecção, enquanto ela fazia observei o modo como pintava, como se joga a tinta em cima do papel, como querendo dizer “estou cheia de tudo”, não quero saber de nada. Lembrando a música escolhida, é uma letra triste de quem foi abandonada, também sua preocupação de se adaptar em outro lugar para estudar e a preocupação em auxiliar os pais, enfim, achei sua atitude no mínimo preocupante, pois da outra vez se mostrou mais alegre apesar das preocupações. (Jaguari, Oitava Série, Mercedes)*

Já ficou claro que na adolescência se iniciam as questões de identidade. É a partir de onde se instala a pergunta de quem sou eu e com isto a dúvida sobre a identidade, para as quais o sujeito vai dando uma série de respostas. O represamento dessas respostas representa a dificuldade em modificar papéis, “(..)quando se tornam impossíveis tanto novas quanto velhas personagens, o ator caminha para a morte, simbólica ou biológica” (CIAMPA, 1987, pg.157). É necessário, para haver a mudança, a livre expressão dos processos de formação de identidade, obviamente é uma situação idealizada, mas que surge de uma necessidade de autonomia ou autodeterminação, nas palavras de Ciampa: “A transformação das determinações exteriores em *autodeterminação* (e não uma impossível libertação das determinações exteriores...)” (CIAMPA, 1987, pg 144). Na obra de Ciampa, *A estória do Severino e a história da Severina* (1987) esta citação se dá em relação à libertação de Severina, que até então se via como

escrava. A autodeterminação supõe finalidade, de alguma forma, Severina sempre teve um objetivo a guiar seus passos (CIAMPA, 1987, pg. 145). No caso do adolescente os desafios parecem diferentes, e ele não enxerga com clareza seus objetivos, o que lhe parece mais assustar é justamente a amplitude de possibilidade, e o medo da escolha:

*Apesar de termos sido prejudicadas pelo pouco tempo que ficamos com o grupo, achei muito interessante. Uma menina que chegou aos cinco minutos do final disse que queria falar. Comentou que estava ali pelo nervosismo dela. Nervosismo para fazer provas, pra escolhas... Chegou dizendo que estava decidida a fazer jornalismo, mas depois disse que o que ela realmente queria era fazer dança, que ela já dá aula de dança, mas que queria se profissionalizar. Até pensou em fazer artes cênicas, mas não disse por que não faria. O que pareceu foi que ela estava desistindo de Artes Cênicas e da dança por causa das poucas possibilidades que a profissão pode proporcionar. (CTISM, Firmina)*

*Os trechos destacados dizem respeito às escolhas – uma das meninas escolheu um trecho da música Teatro dos Vampiros que diz: “Sempre precisei de um pouco de atenção, acho que não sei quem sou só sei do que não gosto” porque ela disse que ainda não sabe o que ela quer fazer, mas sabe o que ela não quer. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

Assim, percebe-se que em determinado momento da trajetória da escola os questionamentos superam em muito a barreira colocada às trajetórias possíveis em detrimento às trajetórias preconizadas. A represa faz água e as possibilidades se descortinam, parar de estudar, sair da cidade, não fazer nada, fazer outra coisa<sup>54</sup>, tudo se desvela em frente ao aluno, um desafio se apresenta a construção da identidade. O desafio se refere à construção de um projeto de futuro.

---

<sup>54</sup> Essas possibilidades foram retiradas do cartaz utilizado para divulgar as oficinas de identidade.



#### 4.4.1.5. Futuro e projeto de vida

As escolhas são outra característica da adolescência, o modo como são vividas pelos alunos assumem o peso de decisões definitivas, é comum o pensamento de que aquilo que o jovem ou adolescente define ali terá impacto por toda sua vida, o que é normal de toda experiência humana. Porém, nestes primeiros confrontos com tal lógica surgem diversas dúvidas quanto a qual caminho seguir:

*Sara me explica que os traços feitos no crachá se referem ao seu gosto por arte abstrata e, consigo visualizar no seu crachá caminhos que levam para vários lugares. Menciono isso a ela, que me parecem caminhos que ela pode seguir, mas que, no entanto ainda não sabe qual será o melhor para ela, relativo ao seu desejo de fazer um curso universitário, mas não ter idéia de que curso gostaria mais de estudar. (Jaguari, Sétima Série, Pilar)*

O que se coloca é a necessidade de uma série de definições que passam sempre pela pergunta do quem sou eu, mas sobretudo em torno de preocupações sobre o futuro, ou seja, quem eu quero ser:

O interesse pelo futuro aumenta com a idade, assim como o conhecimento das possibilidades. Os adolescentes mais velhos são mais realistas. Preocupam-se mais acerca das oportunidades profissionais, sabem e querem saber mais sobre trabalho e profissão. O interesse pode estar relacionado com as oportunidades de planejar que apresentam os acontecimentos da vida, como ir à escola, à universidade, namorar, trabalhar. (SCHOEN et al., 2009, p.332)

La dimensión de “futuro”, por tanto, es de especial relevancia en esta fase evolutiva. La perspectiva temporal de los adolescentes se refiere al proceso de formular planes y metas que se van configurando en parte como respuesta a necesidades individuales y en parte como efecto de las estructuras sociales y relacionales en las cuales se han de canalizar necesariamente los planes individuales. A través del proceso de socialización, los adolescentes aprenden qué metas son realistas en un cierto contexto sociocultural de acuerdo a restricciones estructurales y culturales –como, por ejemplo, las que impone el mercado laboral–. También acaban aprendiendo cuáles son las maneras apropiadas y no apropiadas de realizar sus metas, en qué edad pueden alcanzarlas y la probabilidad de éxito de una acción dirigida a metas. El tiempo social y el tiempo individual se integran así en la perspectiva temporal del adolescente. (ZACARÉS et al., 2004, pp.237-238)

A dimensão do futuro e projeto de vida é aumentada, suas preocupações, talvez pela primeira vez consideram-nas como possibilidades iminente; o futuro longínquo ainda é espaço para idealizações, mas o futuro próximo é urgente.

Existe um projeto de futuro individual que acompanha o indivíduo desde muito, este projeto é livre, ora idealizado, ora modificado. A crise psicossocial que caracteriza a adolescência traz a necessidade de estabelecimento de um projeto que começa a unir as “necessidades individuais” às estruturas sociais.

Boutinet (2002) considera esse projeto adolescente em três dimensões, uma dimensão escolar, uma profissional e um projeto de vida. O projeto escolar é estabelecido a curto prazo, tem relação com o estudo que é desejado através de escolhas de cursos e habilitações, o mesmo autor encontrou relação entre êxito escolar e a possibilidade de elaborar um projeto escolar determinado. É claro que isso deve ser lido aqui em conjunto com o capítulo *inserção e ascensão social*, que explica em parte o próprio êxito escolar. Segundo Boutinet (2002), o projeto profissional permanece o mesmo, e o modo como o aluno o encara independe do êxito escolar, constata ainda:

Os estudos substituem temporariamente o projeto profissional, garantindo um refúgio, uma proteção diante do meio pouco envolvente em tempos de crise, em suma, adiando incessantemente o momento da inserção profissional (BOUTINET, 2002, p.90)

O projeto de vida, obviamente mais amplo, tem a ver com o estilo de vida que o jovem busca, sua vida amorosa, como cidadão, que padrão de vida gostaria de ter; pode ser entendido como os papéis adultos e gerais que o adolescente se vê assumindo. O desejo de mudança aparece aí, a repetição ou não de determinado momento pode surgir quando o adolescente retoma aquele velho projeto do *O que você quer ser quando for grande?* Mas agora vivido de um modo mais realístico. As três dimensões, projeto escolar, profissional e de vida, aplicados ao adolescente podem tornar a tarefa de definir o projeto ainda mais pesada:

Projeto escolar, projeto profissional e projeto de vida constituem atualmente as três perspectivas de qualquer projeto adolescente: essas perspectivas são parcialmente autônomas, parcialmente imbricadas umas às outras. Se o projeto adolescente é hoje em dia valorizado, isso se dá justamente porque nem tudo é evidente, porque a passagem à vida adulta é cada vez mais problemática na solução de continuidade das diferentes faixas etárias e também porque a evolução de nossa sociedade aponta para uma individualização maior dos comportamentos, sem no entanto eliminar as imposições que pesam sobre tais comportamentos. Assim, o projeto de orientação quer significar como o jovem é posto na obrigação tomar uma série de decisões quanto a seu futuro, constituindo compromissos mais ou menos nobres (Ltmoges,

1994). Por essa razão, o proto adolescente, também chamado de projeto pessoal do aluno desde os anos 90 (Etienne et al., 1992), geralmente obedece a uma injunção contraditória: o ambiente do jovem o incita a saber o que quer fazer mais tarde, a munir-se de um projeto, mas cria imposições tais que impede a ação de um grande número de projetos adolescentes. (BOUTINET, 2002,p.91)

Com relação à “imposição que impede a ação”, o ano final do ensino médio é central na problemática, e instituído socialmente no âmbito do sistema escolar brasileiro. Interessante notar que muitos dos estudos sobre o tema são de países com forma de ingresso no nível superior semelhante ao Brasil, no caso de outros países que tem o sistema de ingresso diferente, como os Estados Unidos, os estudos sobre a tensão desse ano final de ensino médio não têm o mesmo tom. Este último ano pode ser particularmente difícil aos alunos:

*A última menina a chegar disse ter vindo ao grupo porque é muito nervosa - com provas, com trabalhos, com a vida em geral - e também não sabe bem ao certo o que fazer depois do colégio. (CTISM, Firmina)*

São preocupações muito sérias, talvez sérias demais para a idade, mas o aluno tem de ir gerando respostas, provisórias e definitivas. É na montagem do projeto que as necessárias respostas vão sendo desenhadas, com foco especial aqui para o projeto escolar, a premência da resposta e a tensão da decisão:

*Ela disse que gostaria de fazer Artes Cênicas, mas isso porque o que ela realmente gosta é de dança e teatro. Fica claro na fala dessa menina que a dança e o teatro parecem não ser valorizados, por isso a escolha do curso de Artes Cênicas. (CTISM, Firmina)*

São desafios sem precedentes na história do indivíduo adolescente, e trata-se de elaborar o projeto de seu próprio desenvolvimento social, que pode ser lido também como uma forma de inserção social, agora no mundo *adulto*. Já foi falado do adolescente que vê simplesmente sua vida acontecer, incapaz por vezes de promover a mudança, também se falou do risco que há no represamento de um projeto de vida. Neste sentido, a possibilidade de pensar o projeto abre caminho para a antecipação e a livre exploração das escolhas e trajetórias possíveis, lembrando que a própria definição de papéis sociais passa

pela antecipação desses papéis. Então, para que exista a capacidade de suportar e questionar escolhas, prever possibilidades e perceber que a realidade é apenas uma entre muitas situações possíveis (SCHOEN et al., 2009, p.327) é necessário que o estabelecimento dos papéis sociais já tenham adquirido alguma estabilidade e tenham consistência suficiente para tolerar as dúvidas e incertezas pelas quais será solapada sua identidade, porém sem fechar o caminho à exploração:

*Mas isso não foi explorado nesta reunião. Enquanto ela respondia a parte do “Gosto e não faço”, ela perguntou se poderiam ser incluídos sonhos (como coisas que gostaríamos de ser), e ela colocou então, ser astronauta e malabarista e, também, “viajar por tudo”. (CTISM, Amaranta)*

Assim, o adolescente busca trajetórias livres, ainda que muitas vezes suas esperanças/projetos são vistas como irrefletidas:

*Cuántas veces nos han dicho riendo tristemente/  
Que las esperanzas jóvenes son sueños./  
Muchos, de luchar están cansados/  
Y no creen más en nada de lo bueno de este mundo.  
(Letra da música: Es la lluvia que cae, Los Iracundos)*

O que pelo adulto é visto como a continuação de idéias infantis para aquele que inicia a construir sua trajetória de vida, ser astronauta é uma possibilidade, não um sonho impossível. Aqui repousa sobre os pares significativos, os colegas talvez, a responsabilidade de indicar trajetórias de vidas possíveis. Quem sabe quantas possibilidades de futuro são abandonadas antes que os questionamentos sejam feitos apenas pelo modo como são recebidas as explorações do aluno:

*A Zuleta então conclui falando que foi muito legal pra ela poder dizer coisas que, quando faladas fora do grupo causaria reações como a risada. Um exemplo que ela deu foi que, quando chegou dizendo que gostaria de ser astronauta, nós não demos risada, nós perguntamos “por quê não?”, e isso ficou marcado pra ela. Disse também que pôde pensar melhor nas suas possibilidades, tirando o foco somente dos argumentos corriqueiros - dinheiro e mercado de trabalho - para coisas como o que ela gostaria de fazer, o que seria bom pra ela. (CTISM, Amaranta)*

A marca do grupo é clara na definição de uma trajetória, e já antes de iniciar a desenvolver determinado projeto de vida o aluno percebe, por esse mesmo mecanismo de antecipação de papéis que alguns não são tão valorizados, ou ainda, a surpresa quando percebem que seus pares não o vêem da mesma forma que ele se vê. O projeto individual que ia sendo construído, suas primeiras exposições à estrutura social, e o aluno identifica que, sem o reconhecimento coletivo seu projeto não se concretiza, o mesmo reconhecimento coletivo que em alguma medida ajuda a definir essas escolhas:

*Elas nos contam então que fizeram uma brincadeira na aula uma vez sobre quem tinha cara de que, ou seja, de que profissão. A Zuleta então diz que com ela foi bem marcante, pois disseram que ela tinha cara de gari, e ela não sabia até o momento o que isso significava. Eu falei que o fato de dizerem que eu tinha cara/ jeito de Psicóloga tinha influenciado bastante na minha escolha. Pois acabei fazendo Psicologia mesmo. (C6\_1020\_Amaranta)*

As expectativas que atuam na elaboração destes projetos, escolar, profissional e de vida do aluno são a continuação do lúdico, em todas as incursões e pensamentos sobre o futuro. Não há ninguém mais sério que uma criança brincando, e quando ela brinca de ser professor ou bombeiro, ela o está sendo realmente, já na sétima série do ensino fundamental os alunos estão no início da adolescência, e o lúdico/sério ainda está presente. Em uma dos grupos com alunos desta série os estagiários propuseram uma apresentação em que os alunos deveriam falar de suas expectativas de futuro, mas de modo lúdico. A preocupação em torno de suas expectativas já se delineia, mas é um projeto ainda bastante idealizado. Não chegou ainda o momento que serão convocados a definir suas escolhas e a exploração que fazem é necessária:

*Catarina: Super menina; é rosa; mora em uma mansão; possui 'todos' os poderes (ficar invisível, voar, enxergar longe); melhor amiga da super girl (máscara de Margarida); tem um namorado bem bonito; é médica do exército; não pensa sobre o futuro e se alimenta de pastel.*

*Margarida: Super Girl; é feliz; mora em um castelo; possui o poder de ficar invisível e atravessar paredes; melhor amiga da Super Menina; tem um namorado galã; é doutora; não pensa sobre o futuro e se alimenta de comida.*

*Cristina: Louco; é louco; mora em um hospício; possui poder de ser louco; tem loucos de amigos; namora um louco; é louca; o futuro está muito distante e se alimenta de loucura.*

*Pietro: Super men; é um super herói; mora em uma casa; possui poder de voar; melhor amigo do homem aranha; namora a mulher maravilha; é carpinteiro; o futuro está construindo agora; se alimenta de arroz, feijão e carne. (Jaguari, Sétima Série, Úrsula)*

Esses foram personagens criados pelos alunos através de máscaras, os estagiários notam que os alunos optaram por não as colocar enquanto falavam de seu personagem. As falas “o futuro está muito distante”, “*não pensa sobre o futuro*” e “o futuro está construindo agora” são bastante claras ao dizerem que o futuro como projeto é distante, mas não ausente. Diante de uma reflexão sobre os encontros, que “*resumissem a experiência que tiveram com o grupo nestes três encontros, desde o primeiro em que nos conhecemos*” (Jaguari, Sétima Série, Pilar) onde pede-se que produzam frases, a resposta dada pelos alunos pode ser resumida como *vida, projetos e possibilidades*.

*“Não faça de sua vida um rascunho, pois pode não dar tempo de passar a limpo” (Jaguari, Sétima Série, Pilar).*

*“Novas amizades, novas histórias, novos projetos, novos sonhos, novas coisas para refletir, novos temas a surgir, novos objetivos para traçar, novas histórias prestes a começar, um novo começo com meio e fim”, da mesma pessoa é a frase “o ontem passou, o amanhã vira, o hoje tem que se aproveitar”;* (Jaguari, Sétima Série, Pilar).

*“A vida é para quem topa qualquer parada, não para quem pára em qualquer topada”. Da mesma pessoa é a frase “curta a vida, pois a vida é curta” e dentro de um coração estava escrita a palavra “amor”. ” (Jaguari, Sétima Série, Pilar).*

Foram dadas também algumas respostas sobre os sentimentos dos alunos com relação aos grupos, mas a maioria seguia o padrão das frases descritas acima. Claro que também são concepções de futuro e concepções de vida igualmente idealizadas, os estagiários percebem:

*Eu e Fernanda notamos que a maioria deles escreveu frases prontas como uma intenção de não se colocar neste trabalho, evitando que se revelasse algo da “história” deles. Eles apenas destacaram achar as frases bonitas e que elas diziam algo dos nossos encontros. (Jaguari, Sétima Série, Pilar)*

Os estagiários percebem na verdade um modo idealizado de ver o mundo, mas talvez deva ser assim, estranho seria se os alunos estivessem às voltas com os incômodos da vida, o que restaria?

#### 4.4.2. Identidade e família

Para abordar a temática *adolescente, família e identidade*, é necessário recuar bastante no desenvolvimento humano, até o momento que o indivíduo se reconheceu enquanto tal. É possível considerar a existência de alguém muito antes que esse alguém exista, mas na percepção do indivíduo ele supostamente parte de um indiferenciado e caótico universo que vai sendo substituído por um campo ordenado, demonstrando a existência de seleção de interesses, memória e habilidade motora; além de um projeto mental com intenção manifesta. As coisas deixam de ocorrer de modo mágico ou sem sentido dando espaço a um mundo ordenado, que é a própria construção do mundo. Ao se tornar construtor de sua realidade esta se torna menos assustadora ao indivíduo, menos carregada pelo desconhecido. Neste processo de organizar e diferenciar o universo, a criança separa a si mesma do caos exterior, cria sua própria identidade. É um processo de separação, sendo a cria humana *pré-matura* por nascimento, a sociedade na que se insere encarrega-se de prover deficiências; dentro da maioria das sociedades ocidentais é a família que operacionaliza a tarefa. Esta oferece suporte à construção da identidade do indivíduo, mas conforme adquire poder de atuação e autonomia a função da família se modifica, devendo se operar uma separação gradual.

Enquanto a adolescência se caracteriza pela exploração de “potenciais de identidade” (ERIKSON, 1998, p.67) a infância mantém alguma estabilidade nos

papéis, sendo que as modificações decorrem em grande parte do próprio desenvolvimento da criança. Novas habilidades e novo repertório social identificados na criança fazem com que seus cuidadores modifiquem o papel atribuído ela, assim como modificam sua própria atuação ao lidarem com a criança. De acordo com Erikson, a identidade *propriamente dita* está ainda em desenvolvimento antes da adolescência, o que de forma alguma aponta para ausência, mas há uma diferença no modo como ela se apresenta. Os pares significativos são andaimes na construção identitária, e a família é o local institucionalizada de inserção desses pares. Erikson toma emprestado da literatura psicanalítica os termos *introjeção* e *identificação* para demonstrar de que modo a identidade se constitui a partir da diferenciação ou separação da família:

Finalmente, a *formação da identidade* começa onde a utilidade da identificação acaba. Surge do repúdio seletivo e de assimilação mútua de identificações da infância e da absorção destas numa nova configuração, a qual por seu turno, depende do processo pelo qual uma sociedade (muitas vezes através de subsociedades) identifica o indivíduo jovem, reconhecendo-o como alguém que tinha que tornar-se o que é e que, sendo o que é, é aceito como tal. (ERIKSON, 1976, p.160)

Erikson aproxima *introjeção*, *identificação* e *identidade*, colocando esses conceitos em seqüência, ao afirmar que: “são os passos pelos quais o ego se desenvolve numa interação cada vez mais madura com os modelos existentes, o seguinte cronograma psicossocial sugere-se por si mesmo” (ERIKSON, 1976, p.159). É interessante também adicionar a visão do autor quanto à sucessão destes mecanismos: “O mecanismo de *introjeção* (...) depende, para sua integração, da mutualidade satisfatória entre o adulto assistente (...) e a criança assistida”. Somente a experiência dessa mutualidade inicial fornece um pólo seguro de sentimento do eu, a partir do qual a criança poderá alcançar o outro pólo: os seus primeiros ‘objetos’ de amor. O destino das *identificações* infantis depende, por seu turno, da interação satisfatória da criança com representantes idôneos de uma significativa hierarquia de papéis, tal como é proporcionada pelas gerações que vivem de alguma forma em família (ERIKSON, 1976, p.159). Visto por este ângulo, a família se coloca como um definidor dos papéis sociais que lhe dizem respeito (pai, filho, mãe):

Dessa forma, a identidade do *filho*, se, de um lado, é consequência das relações que se dão, de outro é condição dessas relações. Ou seja: é pressuposta uma identidade que é re-posta a cada momento, sob pena



de esses objetivos sociais, *filho, pais, família*, etc., deixarem de existir objetivamente (ainda que possam sobreviver seus organismos físicos, meros suportes que encaram a objetividade social). (CIAMPA, 1987, pg 162-163)

#### 4.4.2.1. Separação

Mas o desafio da adolescência é a identidade, que implica na ruptura com papéis específicos, como o de filho ou irmão, e a criação de novo papéis que darão suporte a uma identidade adulta futuramente. Mas crescer é ainda um assunto de família (Kimmel & Weiner, 1998, apud SCHOEN-FERREIRA, et al, 2003):

O crescimento consiste em aprender a ser independente dos pais e de outros adultos significativos. Ao se compreender que o adolescente precisa de liberdade para ser ele mesmo, escolher seus amigos e preservar a intimidade de seus pensamentos e sentimentos, entende-se que ele não luta contra os pais, mas a favor de seu crescimento. (SCHOEN-FERREIRA, et al, 2003, p.112)

A separação tem um duplo movimento, a separação da família e a inserção em grupos sociais:

*(...) e foi então que a Zuleta começou falando de sua escolha, que tinha começado no grupo decidida por fazer Arquitetura (ela participou da primeira reunião) e agora estava indecisa, pois sua mãe sugeriu que ela fizesse Engenharia Elétrica, opção que ela ainda não havia considerado. As outras meninas já a interromperam, dizendo que ela fazia isso sempre - seguir o que os outros dizem pra ela fazer. Ela disse então que sempre escutava a sua mãe por ter respeito por ela. (CTISM, Amaranta)*

As oficinas de identidade enquanto grupo de iguais apontam diferenças no modo como cada indivíduo vivencia sua relação com a família. As discussões realizadas mostram diferentes modos de identidade em relação à família:

*Perguntamos com quais dos personagens eles se identificavam, sendo que uns mencionaram Eduardo por características adolescentes (como a dependência dos pais) e outros Mônica (mais as meninas), por se identificarem com comportamentos mais adultos (como o interesse pelos estudos). (Jaguarí, Sétima Série, Pilar)*

A música *Eduardo e Mônica* foi escolhida nesta atividade por contrapor a identidade adolescente à adulta<sup>55</sup>, a fala denota o duplo movimento de que se falava a pouco. Mas representa também um duplo compromisso, com a família significando elementos infantis e o grupo de colegas, significando a vida adulta. No campo das relações entre escola e a autonomia em relação à família observa-se também dualidade relativa à postura da família:

*Falamos sobre a pressão que a Escolástica sofre principalmente por parte do pai, que não importa se ela tira um oito, por exemplo, sempre tem que ser mais, isso pelo que os colegas comentaram. Com isso, direcionei a conversa para eles como eles se sentiam se eram também pressionados pelos pais, todos responderam que não eram pressionados da mesma forma, que era diferente. (CTISM, Mercedes)*

Ora, se a família decide o rumo, não foi o aluno que o escolheu, no entanto, a *pressão diferente* a que os alunos se referem surge de outra forma:

*Divina que está longe dos pais (moram em Agudo) disse que a responsabilidade era toda dela, então ficava mais livre e sabe quando tem que estudar. (CTISM, Mercedes)*

A postura da família nas falas dos alunos parece se dividir entre colaborar para a construção de uma identidade adulta ou tentar manter a relação sincrética. Longe de serem *tipos* característicos e identificáveis, são na realidade posturas, interações coletivas que são construtoras e construídas pelas *identidades individuais*<sup>56</sup>. O mesmo já foi observado em outras categorias, principalmente quando se questionou a construção de uma identidade individual; e remete basicamente à temática central do adolescente, construir uma identidade, assumir papéis com mais autonomia em meio a todas modificações que se processam.

---

<sup>55</sup> Nesta música escrita por Renato Russo em 1986 Mônica é uma jovem adulta que inicia uma relação com Eduardo enquanto este ainda era adolescente (Eduardo e Mônica era nada parecidos/Ela era de Leão e ele tinha dezesseis/Ela fazia Medicina e falava alemão/E ele ainda nas aulinhas de inglês)

<sup>56</sup> O termo *identidade individual* foi utilizado no contraponto com *identidade coletivas*, próximo a *identidade grupal*.

#### 4.4.2.2. Modificações e novos papéis na família

Os novos papéis a serem desempenhados pelo adolescente modificam sua posição dentro da família, tendo de assumir novas responsabilidades:

*Interessante também que ela não disse o porquê da primeira parte da música. Digo isso porque esta é a menina que está longe da mãe e dos irmãos e voltou pra Jaguari, na verdade, pra cuidar do pai. Mas quem cuida dela? “Sempre precisei de um pouco de atenção” – acho que isso passou na hora e poderia ter sido falado algo a respeito (Jaguari, Ensino Médio, Firmina).*

A identidade de gênero<sup>57</sup> também traz algumas diferenças:

*Os meninos basicamente responderam o que faziam os pais, se tinham irmãos e, alguns, falaram um pouco sobre as relações em casa - o problema de precisar dividir o quarto com um irmão um pouco bagunceiro, de não ter um espaço seu, íntimo na casa e, por outro lado, lembraram a vantagem de não se estar sozinho, de ter com quem papear e dividir segredos. (Jaguari, Sétima Série, Rebeca)*

A puberdade como momento inicial da adolescência com marcadores biológicos característicos influencia as relações do adolescente com sua família. O papel de gênero se altera, assim como os temas diante dos quais a família se dedica. Existem diferenças importantes na identidade de gênero entre meninos e meninas, e alguns autores atribuem isso às diferenças da maturação sexual:

Os pais começam a tratar o filho de acordo com seu corpo, conversando com ele questões mais profundas e delegando responsabilidades que, acreditam, aquele jovem tenha condições de suportar. Desta forma, o fato da mulher amadurecer fisicamente antes que o homem influencia no seu processo de amadurecimento psicossocial. Por ter já um corpo adulto, somado aos efeitos dos hormônios sexuais, ela se vê defrontada com questões relativas ao relacionamento entre pares, ao relacionamento amoroso, às divisões das tarefas domésticas e à perspectiva de futuro, antes dos rapazes. (SCHOEN-FERREIRA et al., 2009, p.330)

---

<sup>57</sup> A identidade de gênero também aparece quando se fala de Papéis, mas analisada sem o enfoque familiar.

#### 4.4.2.3. Família e apoio

Com relação às figuras de apoio, a mãe aparece como a principal, com relação ao pai os alunos percebem que recebem pouco apoio:

*Juvenal volta a tomar a palavra e menciona ter entrado em depressão quando passou pela cirurgia mencionando ter procurado uma psicóloga e disse “acho que aqui é o espaço pra gente falar da vida né, dos problemas”. Ele fala de seu desejo de cursar enfermagem e novamente de seu pai. Pergunto se para ele faz falta o apoio do pai para seguir em frente e ele responde que o de sua mãe basta, mas pode-se perceber que o pai é um elemento forte em sua vida. (Jaguari, Sétima Série, Pilar)*

*A Erêndira colou uma figura representando sua mãe e ela, e explicou que sempre que tem algum problema, é com a mãe que ela pode contar. Figuras relacionadas à amizade também estavam presentes, e, por fim, uma figura simbolizando ela e seu pai, a qual ela disse que representava a vontade de ter mais carinho vindo do pai. (Jaguari, Oitava Série, Piedade)*

*O que me chamou atenção foi o fato de a Erêndira ter dito que não gostava de cachorros porque seu pai dava mais atenção ao cachorro do que a ela, mostrando que ela realmente sente falta do carinho do pai. (Jaguari, Oitava Série, Piedade)*

A figura do pai é distante, de forma intuitiva apenas, é possível fazer algumas considerações. A *falta* de carinho a que os alunos se referem talvez se situe como um saudosismo da posição infantil, algo como um lamento por não ter mais a figura paterna. Zacarés (2004, p.211) postula o apoio social como algo que afeta a construção da identidade, através do fomento dos mecanismos de exploração e compromisso e exploração<sup>58</sup>. A fim de medir o que definiu como *apoio social* trabalhou com a *confiança*, *ajuda* e *afeto* percebidos (ZACARÉS, 2004, p.220), vindo de pares significativos (pai, mãe, irmão, irmã, melhor amigo/a, namorado/a, etc). Alguns resultados corroboram o que essas falas apresentam:

---

<sup>58</sup> Tais como descritos por Marcia (1967).

En los datos de la tabla 5.11 destaca la importancia que tiene la madre en las tres áreas consideradas: confianza, ayuda y afecto. Los amigos también tienen un peso notable en la red de apoyo social de los adolescentes, sobre todo en cuanto a confianza y ayuda. Por su parte, los hermanos se revelan como grandes figuras de afecto, por encima del mejor amigo(a), del novio(a) y del padre, que es la figura que se muestra más débil en el conjunto del apoyo percibido por los jóvenes. (ZACARÉS et al., 2004, p.222)

O estudo de Zacarés apontou outras figuras de apoio importantes como irmãos e amigos. As falas sobre amigos e amizade surgem como outra subcategoria, e será discutida mais adiante. A figura dos irmãos, principalmente dos irmãos surge com uma característica interessante, pois se coloca dentro da família, mas aponta para uma diferença na interação, próxima ao *par social*:

*A última menina a ser apresentada antes do intervalo escolheu a música "Fogo", devido ao fato de sua irmã sempre escutar essa música em casa. Ela ressaltou o trecho "Onde quer que eu vá/ O que quer que eu faça/ Sem você não tem graça", relacionando com sua irmã, a qual é muito importante pra ela, sendo alguém que ela admira - um modelo pra ela (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

*Ela ainda contou que era muito próxima de sua irmã mais velha, que contava tudo para ela (coisas que não conseguia contar para a mãe), e que essa irmã casou a pouco tempo e foi morar com o marido e o filho em outra cidade. Esse fato pareceu ter entristecido muito essa menina, pois perdeu sua confidente e sente que não tem com quem contar - mesmo que tenha amigas, sente que não é a mesma coisa. Esse comentário teve ressonância no grupo, visto que maioria deles parecem ser muito próximos à família. Houve um comentário da parte da menina cuja mãe mora em Florianópolis, que afirmou a importância de ter a família por perto. Outros no grupo também afirmaram que, mesmo que se tenha amigos, "família é pra sempre" - em contraste com amizades que podem não ser verdadeiras. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

A identificação como o irmão possibilita visualização de um duplo futuro, remete aos pensamentos sobre quem o adolescente quer ser, como será no futuro. A identificação é positiva na medida que estabelece novas formas de inserção, ainda dentro da família mas já em termos de possibilidades de futuro,

assim como a relação com o irmão é em certa medida um simulacro de um relação extra família, a raiz da *fratria*, que se estabelece sobre códigos sociais que não só os familiares.

Esta última fala destacada traz ainda um elemento próximo ao sentimento de perda, um lamento pelo crescimento e distanciamento da irmã e da mãe. Surge no grupo uma elaboração interessante, *mesmo que se tenha amigos, "família é pra sempre"*. Os papéis familiares estabelecidos desta forma apontam para a construção já de uma identidade adulta, ou de jovem adulto. A separação da família implica então em nova aproximação, agora dentro de um papel mais autônomo, mas que necessita e dá apoio, através do que se constrói essa identidade adulta de que se falava.

#### 4.4.2.4. O conflito nas relações familiares

Quando o conceito de adolescência foi apresentado ficaram claro os diversos estigmas dentro nos quais o adolescente é circunscrito, a figura do rebelde é bastante alimentada. À idade de paixões arrebatadas é atribuída uma série de características inculcadas pelo senso comum e sustentados por uma imagem plasmada no rebelde com e sem causa. Dentro da família a rebeldia pode ser associada à imputação de papéis fixos, rejeitados pelo adolescente, com o represamento de identidades possíveis, ou ainda com a dificuldade de processar uma separação satisfatória dos pais principalmente; talvez seja ainda uma resposta à dificuldade de sair dos papéis infantis. Mas não foi observado nada que remetesse a essa problemática nas falas:

*Com isso, pergunto o porquê elas não moram com os pais e um silêncio toma conta da sala. Penso "fiz burrada". Menciono que não tem problema se elas não quiserem responder e Sara diz "não, não tem problema", mas o silêncio permanece. Dessa forma digo "quem sabe num outro dia vocês nos falam sobre isso", e Sara concorda "é, outro dia". (Jaguari, Sétima Série, Pilar)*

*America pareceu ser mais "família", inclusive nos lugares onde disse gostar de freqüentar, como a igreja. Ela também se referiu ir a outros lugares, mas sempre com os pais e irmão. Falou bastante das atividades religiosas, do grupo*

*de jovens que é esparso, porém com bastante gente, cada vez em um lugar diferente, da escola, onde encontra os amigos, e da lavoura. (Jaguari, Sétima Série, Pilar)*

No entanto, se estabelecem alguns conflitos que talvez possam ser identificados como *rebeldia*:

*Eles reclamaram do fato de os pais não deixarem eles fazerem tudo o que desejam, como sair em várias festas. Perguntei o que mais eles não podiam fazer e eles não me responderam, dessa forma, perguntei se os pais deixavam eles namorarem, e eles responderam que ainda não. José Arcádio declarou já ter tido um relacionamento que durou 2 anos e meio, mas que havia acabado. As meninas começaram a rir quando fiz essa pergunta, e elas mencionaram que mesmo que os pais não deixem, elas têm alguns casos, algumas ficadas escondidas. (Jaguari, Sétima Série, Pilar)*

*Partindo disso, seguiu-se uma discussão a respeito do assunto “brigar com os pais”. A Zuleta disse que discute com a mãe freqüentemente, mas, quando perguntamos sobre o que eram as brigas, ela disse que eram coisas cotidianas como levar ou não um casaco, coisas assim, ao que a Nigromanta disse que, para ela, isso não era brigar, pois quando isso acontece na casa dela, não chega a ser uma briga – pois ela não dá bola pro que a mãe dela diz. Quando direcionamos essa discussão para a Priscila e para a Petronila, elas ficaram quietas, e a Zuleta disse que elas eram as filhas perfeitas e que não brigavam. (CTISM, Amaranta)*

Os conflitos citados pelos alunos são discussões sobre questões cotidianas, às quais podem ser ditas de menor importância, sobre organização, roupas; outras mais importantes, como relacionamentos, mas ainda muito incipientes. Ainda, a inexistência de conflitos (aparentes) está em algumas falas. Parece haver um mito em torno da rebeldia adolescente, conflitos significativos são minoria, e mesmo assim, remetem à família que já manifestava conflitos ainda antes dos filhos entrarem na adolescência (PAPALIA e OLDS, 2000, apud

SCHOEN-FERREIRA et al., 2003, p.113), refletindo não uma problemática do adolescente, mas da família em si. Ozella e Aguiar (2008) encontraram algumas diferenças entre classes sociais:

Para os adolescentes de classe A e B, sexo masculino, predominantemente brancos e B, feminino, predominantemente brancas, as relações com os pais (em alguns casos aparecem os irmãos, mas os pais constituem o centro das discussões) parecem seguir um script. Reproduzem nas suas relações o papel de filho adolescente e, portanto, rebelde, mas quase como expresso na música, um "rebelde sem causa", sabendo que é uma fase, e que passa. Afirmam a repressão familiar como uma das principais causadoras da rebeldia, mas reconhecem a razão dos pais, que, em última instância, fazem isso para o próprio bem deles. No entanto observa-se uma diferença bastante acentuada nas adolescentes de classe A. Elas revelam uma relação tensa com os pais. Reivindicam maior liberdade e atenção. Reportam-se a uma relação extremamente conflituosa. Apesar de freqüentar boas escolas, ter acesso a muita informação (afirmam isso), ter ótimas condições econômicas, sentem-se desrespeitadas, muito cerceadas na sua liberdade. Tais formas de relação conflituosas, em maior ou menor escala, só aparecem nos adolescentes até 16 anos. (OZELLA & AGUIAR, 2008,pp.117)

O mesmo não pode ser observado dentro das oficinas de identidade, dada a não diferenciação socioeconômico, porém, são *sintomas* de rebeldia que remetem a conflitos pouco expressivos do ponto de vista das tensões que geram. Não foi observada nas anotações uma identidade organizada dentro de uma lógica *rebelde*, enquanto contraposição às estruturas sociais<sup>59</sup>, as concepções políticas, religiosas e educacionais não foram traduzidas como fonte de atitudes *rebeldes*.

Contudo, é preciso observar os disparadores que os estagiários utilizaram nas falas, que talvez tenham colaborado para que esses temas emergissem. Sobre isso, foi possível circunscrever a seguinte fala:

*Questionamos se eles gostavam de ir à escola, se gostavam das aulas, se tinham interesse nos conteúdos e como eram as regras não só na escola, mas*

---

<sup>59</sup> Uma outra característica da construção da identidade adolescente, o comprometimento com uma ideologia, o que não foi observado como uma manifestação de rebeldia, nem assim colocado pelos estagiários. As discussões que surgia em torno desse tema estavam no plano de idéias e posições, o que será melhor discutido ao se falar em *Ideologia, Política e identidade*; e *políticas de identidade*



*em casa também, se eles precisavam ajudar com as tarefas de casa, se tinham irmãos e como eram as relações entre eles. (Jaguari, Sétima Série, Rebeca)*<sup>60</sup>

#### 4.4.3. Amizade, relação entre pares

##### 4.4.3.1. O Grupo de pares

As *oficinas de identidade* por serem separadas apenas pelas séries escolares dos alunos tinham a característica de serem formadas por colegas já com algum vínculo, o que influencia na formação dos grupos:

*Uma coisa que não nos demos conta no início foi que as duplas acabaram se formando por afinidade já que a maioria deles se conhecia e convivia. Os “melhores amigos” ficaram juntos e aí a apresentação acabou sendo bem emocional já que falavam sobre a amizade entre eles e sobre a importância que um tinha na vida do outro. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

*Ficou bastante evidente os grupinhos que se formaram, as duplas formadas durante o grupo continuavam juntas. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

Os objetivos das oficinas, assim como as supervisões nas quais esse trabalho se baseou era operar dentro da lógica de *grupos de discussão* (CALLEJO, 2001). Os grupos focais já são largamente difundidos no Brasil, a técnica de grupos de discussão tem uma utilização menor, mas podem ser consideradas bastante próximas. Ambas são técnicas de pesquisa, mas no caso dos grupos de discussão pode ser dito que *também* é uma técnica de pesquisa uma vez que a experiência de encontro coletivo é promotora de mudança nos indivíduos, e construção de concepções coletivas (CALLEJO, 2001, p.37). Deste

---

<sup>60</sup> A definição do que seria uma atitude rebelde é obviamente um juízo de valor, e o adolescente não reconheceria suas atitudes enquanto atitudes rebeldes. A fim de identificar falas que se enquadrassem nesta categoria foi usado a temática do conflito familiar. Logo, quando não se considera que existiram atitude *rebeldes* em torno de *ideologias*, que dizer que não foram identificados conflitos nas falas sobre a família que envolviam posturas e idéias sobre temas como religião, política, concepções de sociedade, valores familiares, etc.

modo, o grupo acaba sendo um encontro para trocas, com amplo espaço para o lúdico, e com fronteiras menos delimitadas que a situação de aula.

*Suas respostas foram de que conheceram os amigos um pouco mais, fizeram novas amizades. Bem, a parte mais enfatizada desde o início deste encontro quando o Apolinar os perguntou como tinha sido a experiência foi a amizade, e porque não dizer desde o primeiro dia, pois meu primeiro relato traz muito sobre a ela. (Jaguari, Oitava Série, Mercedes)*

*A resposta dos alunos foi positiva, todos disseram que haviam gostado de participar do projeto, destacaram em suas falas a possibilidade de conhecer novas pessoas, de fazer novas amizades. A palavra diálogo foi pronunciada por quase todos que se manifestaram. (Jaguari, Sétima Série, Aureliano)*

*. O mais relevante nas falas foi o aspecto das amizades, que o espaço proporcionou conhecer novos amigos, estabelecer relações e também conhecer a si próprio e falar sobre assuntos interessantes. (Jaguari, Oitava Série, Sofia)*

*(...) responderam que o grupo ajudaria a eles se conhecerem melhor e conhecer as outras pessoas do grupo também além de poder ter uma boa conversa, disse uma das meninas. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

É um espaço para amizade, ao mesmo tempo que um espaço de pertencimento<sup>61</sup>. Essa última figura pode ser entendida como crucial na adolescência, é também uma garantia de filiação como opção ao desligamento relativo que se realiza em relação ao grupo familiar:

*Notei algo entre o grupo constituído pelo menino e duas meninas. Esse grupo havia se formado no primeiro encontro que tivemos, sendo que as duas garotas são da escola Vanda Maria e o rapaz da São José. Os três apesar de não se conhecerem (na verdade as meninas já eram amigas) haviam iniciado uma*

---

<sup>61</sup> No sentido de pertença, tal com elaborado por Pichon-Rivière (1988).

*amizade naquele dia. E novamente se juntaram nesse terceiro encontro.(Jaguari, Oitava Série, Isabel)*

Em alguns momentos quando foram realizadas subdivisões no grupo, surgiram outras vias de pertencimento:

*Com isso, deu-se o início da construção da maquete em que já no início ficou dois grupos bem divididos, o pessoal da cidade incluindo a Tranquilina e os dois participantes do grupo da Amaranta e da Firmina e, o grupo do pessoal que mora mais afastado do centro.(Jaguari, Oitava Série, Mercedes)*

Fazer parte de outro grupo, o de universitário, também faz parte dos objetivos dos participantes, ainda que leve algum tempo:

*Dessa forma, se apresenta Sara , dizendo o nome de sua escola (escola rural) e sua idade (12 ou 13 anos). Ela destacou que deseja em seu futuro cursar um curso universitário, no entanto ainda não sabendo que área seguir. (Jaguari, Sétima Série, Pilar)*

Os pares oferecem alguma proteção grupal, e a dúvida identitária do adolescente é trocada por algum tipo de certeza que é encontrada no grupo:

Essa certeza sempre foi proporcionada pelas insígnias e distintivos, desde eras remotas, assim como pelos sacrifícios de investidores, confirmações e o iniciações; mas também pode ser temporária e artificialmente criada por aqueles que se preocupam em ser radicalmente diferentes e, no entanto, devem elaborar uma certa uniformidade na diferença. (ERIKSON, 1976, pg. 184)

Existe, conseqüentemente, uma identidade grupal, é interessante trazer a concepção De Levita quanto ao conceito: “Identidad grupal es todo aquello que un grupo continua mostrando como característica permanente , a pesar de que los miembros que lo integran no sigan siendo los mismos” (De LEVITA, 1977, pg.56). O que se põe em relevo na identidade grupal é a possibilidade de que ela segue sendo a mesma, mantida pelo coletivo, e protegendo o sujeito da diversidade de questionamentos com que se vê às voltas com o estabelecimento de sua identidade.

#### 4.4.3.2. Amizade

O lugar dos pares significativos já foi bem situado, a amizade contudo, representa uma relação diferenciada. A amizade possibilita um local de interações diferentes das familiares, o que não implica que a família não seja local de amizades, porém, muitas vezes no caso do adolescente a amizade mais importante se dá fora do grupo familiar, mesmo que inclua um familiar como o caso do irmão. No caso das oficinas de identidade as amizades que se formam nas relações escolares, de proximidade (vizinhos) e principalmente, entre pares da mesma idade, parecem ser as mais importantes. Seguem abaixo alguns trechos de falas colhidas pelos estagiários que remetem a amizade:

*A primeira dupla era formada por duas meninas que se mostraram ser muito amigas (pois são colegas há um tempo) e, durante a apresentação conferiram características uma à outra tais como ser muito amiga, estar sempre presente nas horas de necessidade e, também, a característica de "debochada" (ambas). Pela apresentação da segunda menina, ela parece ter passado por situações difíceis em sua vida e, ao se referir a isso, a primeira menina falou que, apesar dessas dificuldades, esta estava sempre bem e alegre, falando disso com admiração. (Jaguari, Ensino Médio, Amaranta)*

*No caso, quem escreveu companheirismo foi a Visitación, isto nos remete ao encontro anterior que ela havia comentado de sua amiga que tinha ido embora e que vinha apenas de vez em quando visitar a cidade e de quem ela sentia muita falta. (Jaguari, Oitava Série, Mercedes)*

*Já nas apresentações ficou bem marcante o fator da amizade para eles. Todos disseram gostar de sair com os amigos e valorizaram bastante os mesmos. (Jaguari, Sétima Série, Piedade)*

*Ficou claro neste momento o envolvimento e o apoio entre as colegas e amigas neste momento de escolha profissional e de preparação para o vestibular, a menina sabia do curso escolhido por cada uma de suas amigas e a relação*

*candidato/vaga de cada um, demonstrando seus sentimentos quanto a isso. (CTISM, Martina)*

O apoio recebido está bastante presente nessas falas, mesmo que as figuras familiares sejam muito importantes, a amizade traduz uma possibilidade de identificação e troca externa. É outro, que vem de outra família, com códigos culturais e de valores um pouco diferentes, e que colabora em certa medida no treino dessas identidades potenciais.

As passagens de falas acima remetem à situações específicas, momentos importantes em que os amigos participaram, eram relatos. Porém, nos momentos das oficinas em que os estagiários os convocavam à discussão a amizade surge como objeto de reflexividade:

*Apareceram palavras como expectativas, violência, companheirismo na parte de fora da cidade. Na parte de dentro surgiram palavras como belezas naturais, grandes pessoas amigas, entre outras. (Jaguari, Oitava Série, Isabel)*

*A respeito das palavras, ficou forte a questão do companheirismo, que uma das meninas escreveu como se fosse fora de Jaguari. Uma outra menina escreveu "Grandes pessoas amigas" dentro de Jaguari, e então nós perguntamos pra elas se não era a mesma coisa, e elas disseram que sim. A Firmina então pergunta como eles acham que o lugar onde eles vivem e convivem influencia em quem eles são. A Petra responde que os valores que estão à sua volta tem a ver com o lugar e isso influencia muito quem eles são. (Jaguari, Ensino Médio, Amaranta)*

Das amizades, as desavenças surgem como elementos que também compõem as interações cotidianas:

*Observação: uma das cinco integrantes do grupo original dirigido por mim e pela Paulina, antes de iniciar o terceiro encontro, procurou-me e solicitou seu remanejamento para outro grupo, este dirigido pela Úrsula e pelo Aureliano. A participante justificou sua saída como sendo motivada por um desentendimento com uma amiga que integrava o mesmo grupo. Permiti, é claro, seu desligamento*

*e apenas acrescentei como condição para sua entrada em outro grupo, o acordo de todos os participantes daquele. (Jaguari, Sétima Série, Rebeca)*

*Esta menina ainda relatou uma situação que aconteceu uns dias antes, que foi quando havia brigado com uma de suas três amigas (ela disse que é como se ela fosse dividida em 4, uma parte é ela e as outras 3 são as suas amigas) e que parecia que tinham tirado uma parte dela mesma, e quando chegou em casa, foi direto para o quarto, batendo a porta. Sua mãe então, sem perguntar o que havia acontecido, começou a brigar com ela, dizendo que aquele tipo de comportamento era devido às más companhias e que ela (a mãe) não fazia mais parte de sua vida, já que a menina não contava mais o que acontecia em sua vida pra ela. (Jaguari, Ensino Médio, Amaranta)*

As amizades que se formam tanto dentro de determinado grupo, diretamente entre dois indivíduos são lidos na adolescência pela via da socialização. Retomando o plano de desenvolvimento, na adolescência as amizades possuem outro *status*, existe uma maior compreensão das mesmas, e são mais duradouras (BEE,1997).

A socialização, apesar de não ser a definição última de amizade, cabe como uma aproximação, para uma brevíssima discussão desta categoria teórica será tomado o conceito de George Simmel, o qual compreende a sociabilidade como uma forma possível de associação: “Como categoria sociológica, designo assim a sociabilidade como a *forma lúdica da associação*. Sua relação com a sociação concreta, determinada pelo conteúdo, é semelhante à relação do trabalho de arte com a realidade” (SIMMEL, 1983, p.169). O caráter lúdico indica uma forma de convivência talvez mais livre, com objetivo desvinculado do que poderiam ser motivações subjacentes, assim há um diferencial na relação que se estabelece na sociabilidade:

Mas tem uma especificidade que a torna peculiar: apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o outro e para o outro. Se uma sociação qualquer implica o agrupamento em torno da satisfação de interesses, uma finalidade qualquer, na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação; o que vale é a pura forma e é por meio dela que se constitui uma unidade. No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em

estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser. (DAYRELL, 2005, p.9-10)

Tomado como um fim e si<sup>62</sup> a socialização responde à dinâmica de relações que estabelecem entre os adolescentes, com relacionamentos, rupturas e interações que surgem. Na socialização dentro da qual o adolescente se coloca surgem figuras de apoio e figuras de identificação. De modo conclusivo sobre a sociabilidade na adolescência utilizaremos as palavras de Dayrell:

(...)podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007, p.1111)

As amizades que se estabelecem entre os adolescentes não podem ser reduzidas a um treino social, como um preparo para a vida adulta, mas já são relações estabelecidas, constituintes de identidade. No vínculo com o amigo/a é possível que a identidade se submeta ao confronto com o outro, as relações com “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros” (PAIS, 1993, apud DAYRELL, 2007, p.1111).

---

<sup>62</sup> Visto que natureza de suas manifestações a sociabilidade não tem propósitos objetivos, nem conteúdo, nem resultados exteriores, depende inteiramente das personalidades entre as quais ocorre. Seu alvo não é nada além do sucesso do momento sociável e, quando muito, da lembrança dele (SIMMEL, 1983, p.170)

#### 4.5. Ideologia e Identidade na Adolescência

O foco da categoria é trabalhar com a *identidade e ideologia*, isto consiste em observar as construções que os estudantes realizaram coletivamente, porém, sem questionar os modos através dos quais chegavam a determinada conclusão, tampouco as visões subjacentes. A definição pela negação é necessária, pois identifica que esta categoria não nega que as concepções adolescentes sobre ideologia se formam dentro de um sistema ideológico, mas torna explícita que o foco é o processo pelo qual o estudante vai delineando suas concepções ideológicas, o que em última instância é construir e definir a identidade<sup>63</sup>.

Das falas identificadas dentro dessa lógica, derivaram pequenas subcategorias, as quais foram definidas como: *Convocados à discussão*, quando o aluno é desafiado, e responde, às convocações feitas pelos estagiários para falar do tema; em *Estrutura social e descoberta* o estudante mostra o modo como ai percebendo a estrutura social; além da compreensão da estrutura, os alunos mostram seu entendimento sobre o sistema econômico, o que se aproxima da perspectiva marxista<sup>64</sup> discutida.

##### 4.5.1. Convocados à discussão

Algumas atividades foram propostas, não com objetivo específico de gerar respostas no campo que aqui foi definido como ideológico. A próxima fala mostra um pouco como os assuntos surgem, encadeados no contexto e no grupo, o que mostra um pouco da dinâmica do grupo de discussão. As perguntas dos estagiários, moderadores ou condutores do grupo neste caso, mostram como vão sendo percorridos os temas:

*O quarto participante escolheu duas figuras sendo uma sobre a internet e outra do exército. Ele relacionou as duas explicando que a internet tem sido um meio utilizado como violência contra as pessoas, onde há roubos, armações entre*

---

<sup>63</sup> Two crucial areas in which the adolescent must make such commitments are occupational and ideology (MARCIA, 1967, p.118)

<sup>64</sup> Evita-se aqui considerar que o aluno segue uma perspectiva marxista, mas que chegou, em termos gerais, às mesmas conclusões.



*outras atividades ilícitas. Perguntamos se eles têm acesso à internet e eles falaram que não, mesmo na escola ainda não possuem, devido a problemas com os computadores e por não possuírem conexão com a internet.(Jaguari, Oitava Série, Isabel)*

Em outros momentos houve convocação mais direta:

*Pedimos que eles se dividissem em duas equipes e que cada equipe construísse um cartaz onde estivessem representadas, através de colagens, desenhos ou, simplesmente, descritas situações-problema ou situações-desafio que o grupo percebe no seu cotidiano. (Jaguari, Sétima série, Rebeca)*

Os estudantes são então convocados a refletir, e suas respostas foram escutadas por seus pares. A estagiária percebe isso aos destacar que a atividade permite a criação conjunta:

*Eles deveriam deixar transparecer nos cartazes não somente questões que para eles eram vistas como problemas, como também possíveis soluções que eles enxergam como viáveis para esses problemas. Surgiram nos cartazes questões como: o desmatamento, a família e a criminalidade. Particularmente, gostei muito dessa atividade, pois deu oportunidade para eles produzirem e criarem juntos e se aproximarem mais uns dos outros. Talvez se no início, tivéssemos proposto algo em conjunto, eles tivessem mais abertos para falar. (Jaguari, Sétima Série, Paulina)*

Os temas sendo livres estavam influenciados por determinantes não localizáveis:

*Os outros temas que surgiram foi à desigualdade social e a questão racial, a violência na Internet, o caso Isabela Nardoni, a educação e escola, política, etc. Todos os temas geraram discussão, onde o grupo expôs a sua opinião, falando da sua realidade, da realidade da escola e do meio em que vive. Surgiram algumas discussões paralelas aos temas, quando se falou em desigualdade social e se relacionou isto a questão da felicidade; a felicidade, segundo eles, estaria em conviver com os amigos e estar com a família, não com o fato de ter*

*dinheiro. Na questão política, todos falaram o que fariam para mudar o país, se essa decisão estivesse nas mãos deles. Ficamos felizes com esta dinâmica, pois proporcionou bastante discussão.*(Jaguari, Oitava Série, Sofia)

*Nisso começou uma discussão sobre globalização e capitalismo, falando da produção do desejo nas pessoas. Disseram que cada vez mais as coisas estão assim, onde a cada semana é lançada uma novidade e as pessoas têm a partir disso, a necessidade de consumir. Uma das meninas disse então: “E o que nós vamos deixar pros nossos filhos?” “A gente polui e não cuida do meio ambiente, só pensa em consumir, consumir”. (Jaguari, Ensino médio, Firmina)*

O trecho a seguir descreve a observação de um dos estagiários a respeito de uma atividade completa dirigida à oitava série:

*A segunda a apresentar a escolha das figuras escolheu duas que representavam a escola. Para a jovem, a escola hoje não tem recebido os devidos recursos para que os estudantes possam aprender e a partir disso, construir seu futuro. Questionamos sobre o ambiente escolar dos alunos e eles falaram que somente no último ano a escola Vanda Maria havia recebido mais recursos para a melhoria das condições, como por exemplo, a instalação do laboratório de informática. O aluno da escola São José também afirmou que sua escola está recebendo mais atenção por parte do governo nesse ano. Perguntamos qual seria a importância da educação para os estudantes e eles responderam que sem estudo, não teriam como conquistar o futuro deles, fato este que encarei como sendo a educação um meio para ascensão social. (Jaguari, Oitava Série, Isabel)*

O estagiário aponta um desdobramento de temas que se inicia no meio próximo, a escola, parte importante do contexto adolescente, que vai se desdobrando em várias outras implicações. Existe claramente também um direcionamento das perguntas por parte dos estagiários, seria necessário investigar melhor o que o estagiário busca produzir no grupo. A resposta já foi dada nos comentários acima, “gostei muito dessa atividade, pois deu

oportunidade para eles produzirem e criarem juntos e se aproximarem mais uns dos outros” (Jaguari, Sétima Série, Paulina), e “Ficamos felizes com esta dinâmica, pois proporcionou bastante discussão. (Jaguari, Oitava Série, Sofia). Assim, mesmo que possa se admitir a atuação do estagiário, o que estaria dentro do contexto do trabalho, o fato é que as especulações se encontram ainda em torno desta temática maior, no caso, a ideologia, e as percepções do estagiário sobre o modo como os estudantes se colocam. Logo, a seletividade que existe nas falas aponta para o que de importante os estagiários crêm haver.

#### 4.5.2. Estrutura social e descoberta

Como elemento da identidade na adolescência, a compreensão da estrutura social é descoberta gradativa. A noção de identidade social e individual já foi bastante desenvolvida em outros capítulos<sup>65</sup>, o termo identidade pode ser também tomado como identidade psicossocial, esta, em acordo com Erikson, deve ser transcendida pelo que considerou “uma espécie de *identidade existencial*” (ERIKSON, 1998, p.64). Continuando com Erikson, dizia que ninguém poderá saber que é antes de encontro e teste com parceiros promissores<sup>66</sup>, mas a identidade emerge também dentro do processo social. Goofman, por outro lado, aproxima bastante os conceitos:

Neste ensaio foi feita uma tentativa para estabelecer uma diferença entre a identidade social e a identidade pessoal. Ambos os tipos de identidade podem ser mais bem compreendidos se considerados em conjunto e contrastados com o que Erikson e outros chamaram de Identidade do "eu" ou identidade "experimentada" ou seja, o sentido subjetivo de sua própria situação e sua própria continuidade de caráter que um indivíduo vem a obter como resultado de suas várias experiências sociais.(GOOFMAN, 1988, p.117)

O fundamental dessas concepções ao falar de identidade adolescente e ideologia é a construção da identidade em conjunto como o reconhecimento (mútuo), do processo social<sup>67</sup>. As contradições que a sociedade carrega são logo

<sup>65</sup> Identidade e adolescência

<sup>66</sup> Expressão melhor lida dentro do contexto do trabalho como “pares significativos”.

<sup>67</sup> Por processo social é tomado a estrutura social enquanto funcionamento, descartando a existência de um excencialismo e considerando uma postura provisória a compreensão do

reconhecidas pelo adolescente, as quais foram reconhecidas nas falas dos estagiários em três áreas, questões relativas ao que pode ser definido como realidade socioeconômica, questões sobre religião, estas pouco frequentes e ainda sobre política, ainda que sem conotação partidária específica. Estes campos não foram escolhidos ao acaso, mas provem da necessidade que o adolescente tem ao definir sua identidade, definir o comprometimento com algumas áreas específicas, mas notadamente a ocupacional, seguida de definições em torno de ideologia (ERIKSON, 1976, 1998; Márcia, 1967).

Com relação à realidade socioeconômica da população, o que parece ter sido capturado nas observações dos estagiários foram as percepções sobre o sistema econômico que define em larga medida a sociedade, e, por conseguinte, a produção de identidades:

*A próxima participante escolheu uma foto com crianças negras sorrindo e outra com homens brancos de terno com o rosto sério. Ela associou as duas fotos falando da relação entre felicidade e dinheiro. Disse que ao olhar para as fotos parecia para ela que mesmo com a simplicidade das crianças a foto, elas pareciam ser bem mais felizes do que os homens poderosos que estavam sérios. Alguns participantes manifestaram que o dinheiro ajuda a trazer conforto, porém a felicidade para eles encontrava-se na família e nos amigos, as pessoas em que eles poderiam confiar. (Jaguari, Oitava Série, Isabel)*

De alguma forma as questões que remetem à ideologia foram aparecendo. *Passamos então para a penúltima participante que fez a escolha de uma figura com uma casa luxuosa e outra com móveis e objetos entulhados e uma senhora ao lado. Falou então sobre a má distribuição de renda do nosso país, onde poucos tinham muito dinheiro e milhares de pessoas passavam dificuldades diariamente. Os jovens falaram então que a mudança dessa situação dependia da vontade de nossos governadores e que para isso, se passassem um dia expostos as situações que milhões de brasileiros passa, haveria possivelmente uma mudança de atitude. (Jaguari, Oitava Série, Isabel)*

---

funcionamento de determinada sociedade. A expressão vale apenas na diferenciação daquela compreensão que a criança faz, ainda muito pautada pelo pensamento mágico e lúdico, ainda que possa conter elementos bastante cômicos de realidade, da percepção que o adolescente terá em relação a diversos elementos da estrutura dada que passa a entender.

O grupo foi questionado pelas estagiárias que estaria falando pouco, desenvolvendo as dinâmicas sem deter-se nelas, mas de alguma forma nesta dinâmica os alunos se engajam na discussão. O que é ainda bastante marcado pela lógica da identificação de dissonâncias:

Na adolescência os indivíduos devem tomar consciência de que as pessoas seguem, freqüentemente, códigos comportamentais que são bastante diferentes das normas oficiais e dos valores que a sociedade estabelece. Aquilo que as pessoas dizem muitas vezes diferem do que fazem. O adolescente, além de conhecer os valores, precisa conhecer a situação que motiva os comportamentos: em consonância ou não com os princípios expressos pelos indivíduos. (ZACARÉS et al., 2004, p.331)

Com a citação acima, baseada em extenso trabalho com adolescente, pode se considerar que estas posições que em certa medida podem ser tida com lugar comum, são construções recentes e preciosas.

Algumas considerações foram tecidas em torno da religião, não havendo porém, discussões dirigidas diretamente ao tema, como já dito, sua importância se dá em face da implicação que a adolescência tem em torno do tema. Duas posturas foram retiradas do material elaborado pelos estagiários em torno da religião, uma em torno da religião como valores, aprendidos em grande parte dentro da família, outra que aponta o campo religioso como área conflitiva, ou em relação aos valores religiosos familiares ou aos valores religiosos que encontra na sociedade.

*A seguir, a Zuleta começou a falar da Priscila exaltando uma qualidade, a de ter princípios bem definidos, ou seja, tinha uma moral que guiava a vida dela. Ela disse que admirava isso na Priscila e gostaria de ser assim. Nesse momento, pareceu, para mim, que a Zuleta ainda vive muito de acordo com que os pais pensam e fazem, talvez por uma influência do meio religioso, mas que gostaria muito de poder viver pelos seus próprios princípios – o que ela vê na Priscila. (CTISM, Amaranta)*

*A religião esteve presente diretamente apenas neste grupo, e apenas com uma integrante, ficando nos outros representada como a igreja onde acontecem eventos que fazem as pessoas irem a ela. A questão do social também apareceu*

*diferente, como sendo não um lazer cotidiano, mas situações de grande valor para quem mora tão distante de tudo. (Jaguari, Sétima série, Úrsula)*

O grupo a que se refere este comentário era formado por muitos alunos da escola localizada no interior do município. Para ilustrar a outra postura em torno da religião é usada uma fala que mostra a defesa de um ponto de vista:

*Mercedes perguntou ao Santiago sobre sua opção religiosa, e ele respondeu com outra pergunta, “o que é religião?”. Falou que seria egocentrismo demais achar que não exista nada superior ao homem, posteriormente Divina disse que a religião dos pais era evangélica luterana e Santiago falou que também era essa religião dos seus pais, mas que a sua religião ainda estava em construção. O Roque disse ser católico, mas também às vezes tem dúvida sobre suas crenças. Depois seguiu-se um monólogo do Santiago sobre a existência de Deus versus o paradigma científico que se baseou no fato da ciência não comprovar algumas teorias e também por existirem questões que não podem ser respondidas, então Deus deve realmente existir. O interessante é que as respostas dele foram sempre impessoais, ele falava muito em “ser” ou do “ser em relação ao cosmos”, enfim, um típico filósofo (deve ter se identificado com o Zolin). Tenho que admitir que achei a conversa interessantíssima, mas achei importante não intervir. (CTIM, Sofia)*

A discussão tem uma característica peculiar, se deu entre um aluno em dúvida entre cursar Psicologia e Engenharia, foi acompanhada por uma estagiária com engajamento religioso e registrada por uma estagiária, Sofia, já graduada em Filosofia<sup>68</sup>. As impressões registradas são fruto destas interações, e apontam para as explorações que o estudante faz em torno de suas concepções sobre religião, e também como isso se destaca em relação aos seus colegas, que traziam a religião própria ou da família.

As falas em torno de política remetem mais ao que o estudante percebe em termos de gestão pública, muito sobre os efeitos que ele sente ou que vê ocorre, e o que faria para mudar:

---

<sup>68</sup> A discussão descrita pela aluna Sofia foi levada para os grupos de supervisão e foram registradas no diário de campo do pesquisador, local de onde foram retiradas estas informações.

*Na questão política, todos falaram o que fariam para mudar o país, se essa decisão estivesse nas mãos deles. Ficamos felizes com esta dinâmica, pois proporcionou bastante discussão. (Jaguari, Oitava série, Sofia)*

*Uma das participantes da equipe desejava incluir no cartaz uma imagem do Presidente Lula. Outros dois integrantes do grupo, contrariados, optaram por realizar uma votação. Por decisão da maioria, a imagem foi descartada. Ao ser questionada pela sugestão de incluir a imagem do Presidente no cartaz, a integrante da equipe apenas respondeu que queria. A segunda equipe produziu um cartaz de temática única – meio ambiente. Apontaram como problemas, o desmatamento e a poluição. A solução proposta pela equipe foi que cada um fizesse a sua parte, como eles acreditam que o fazem aqueles que replantam mudas nativas, por exemplo. (Jaguari, Sétima série, Rebeca)*

Algumas questões que não remetem diretamente à política, mostraram questionamentos sobre a naturalização de algumas coisas, como a desmistificação da universidade como destino natural do estudante. O próprio estagiário identifica algo de diferente:

*Essa outra menina comentou, a partir da música que escolheu, sobre sua discordância em relação aos padrões sociais, ao fato de ter que fazer tudo o que a sociedade determina como o que é correto. Senti essa menina como possuindo um espírito bem mais contestatório do que a primeira. Ela foi a única, entre todas as presentes que em suas projeções sobre seu futuro comentou possibilidades de não ingressar num curso superior. (CTISM, Aureliano)*

Um elemento importante, que surge em outras categorias, é o dinheiro, o qual se relaciona à possibilidade de ascensão social e como uma via de independização. Mas a fala em destaque a seguir representa um questionamento para com o dinheiro:

*Aparece nesse momento o fator "dinheiro", já que se trabalha para que se tenha condições de, não só pagar contas, mas ter lazer também. A partir disso também apareceu a questão do consumo, já que é preciso ter dinheiro no mundo*

*de hoje para que possamos comprar as coisas que desejamos. Nesse momento, a menina que falava sobre "subir, subir, subir" falou da questão de que nós compramos e consumimos sem nos importarmos com o meio-ambiente, já que não pensamos no que acontece com aquelas coisas que jogamos fora quando substituímos por uma melhor. (Jaguari, Ensino Médio, Firmina)*

O que abre caminho à discussão do local que o dinheiro ocuparia em suas vidas, o valor que ele ocupa em na sociedade. Os comentários irão denunciar disparidades no sistema, e que a diferença proporcionada pelo capital econômico. Pouco a pouco as discrepâncias inerentes à estrutura social, o que além de serem elementos decisivos na formação de suas identidades adultas e estabelecimentos de papéis abre também espaço à mudança.



## 4.6. Saúde

Foi necessário estabelecer bem de qual conceito de saúde o trabalha parte a fim de que fosse possível observar a relação da questão identitária com saúde. Em se tratando de questões identitárias em um grupo social específico, e diante de uma situação social também circunscrita, no caso, dúvidas e incertezas em relação à universidade, tenta-se explicar *de que forma dúvidas e incertezas sobre a universidade podem ser percebidas como impactantes sobre a saúde do estudante*. O desenho desta categoria é interdependente das demais, motivo pelo qual se optou em deixá-la no final da seqüência, em face à necessidade de retomar elementos das outras categorias.

Puderam ser observadas três tipo de posições que remetem à questões de saúde: a) uma primeira tem relação à perspectivas de saúde por parte dos alunos no plano coletivo, e quem sabe político, mais especifica em torno do empoderamento coletivo; b) outra remete à problemáticas específicas, que se relacionam à *vulnerabilidade social*; c) por último, são reconhecidos alguns fatores de saúde nos alunos, principalmente em torno da atuação em grupos de pares.

### 4.6.1. Empowerment e saúde

Na categoria *Ideologia e Identidade na Adolescência* foi tratado, entre vários temas, o modo como os alunos faziam a compreensão da estrutura social e a descoberta gradativa das incoerências da mesma. Mas o próprio estágio já se coloca implicado em uma perspectiva onde o público faz parte de suas identidades, público entendido enquanto esfera governamental coletiva. Esta relação surge explícita nos momentos de início e encerramento das oficinas, mas merece destaque por serem os únicos momentos onde todos aqueles envolvidos nas oficinas se encontraram, professores, alunos, orientadores, estagiários, além de representantes da prefeitura:

*Apolinar<sup>69</sup> foi o próximo a discursar. Chamou a atenção para a avaliação dos participantes em relação à atividade, dizendo que gostaria de saber o que eles acharam daquilo que fizeram para saber se a secretaria de educação de Jaguari deveria continuar investindo recursos nessa atividade no próximo ano (ênfatisou que a realização da atividade envolvia o gasto de dinheiro público, dinheiro que pertence a todos). (Jaguari, Sétima série, Aureliano)*

A interpretação que o estagiário faz do discurso aponta para uma lógica institucional de investimento:

*Chamou a atenção para a avaliação dos participantes em relação à atividade, dizendo que gostaria de saber o que eles acharam daquilo que fizeram para saber se a secretaria de educação de Jaguari deveria continuar investindo recursos nessa atividade no próximo ano (ênfatisou que a realização da atividade envolvia o gasto de dinheiro público, dinheiro que pertence a todos). (Jaguari, Aureliano, Sétima série)*

Observadas enquanto intervenção, as oficinas de identidade trabalham também na perspectiva de promoção da saúde, nos moldes apresentados. Nesse sentido, é necessário retomar dois fatores: *risco* e *empowerment*. O grupo social com que as oficinas trabalham poderiam ser considerados dentro de um grupo de risco, segundo Almeida Filho & Rouquayrol (1992, apud CARVALHO, 2004) é “um atributo de um grupo que apresenta maior incidência de uma dada patologia, em comparação com outros grupos populacionais, definidos pela ausência ou menor dosagem de tal característica” (CARVALHO, 2004, p.673). Definição ainda dentro do ideário de Promoção de Saúde, mas que carrega forte influência cientificista; e que deve ser entendida como uma categoria socialmente construída, a qual tem o significado vinculado aos interesses dos indivíduos (CARVALHO, 2004, p.674) traduzem valores, portanto, e operam a construção de identidade sociais específicas. Logo, ao tratar as oficinas de identidade dentro da perspectiva governamental, ou seja, a prefeitura que financia atividade desse tipo para o aluno, assim como a universidade que preconiza a inserção e atuação do

---

<sup>69</sup> Vice-prefeito da cidade

estagiário na comunidade, tem objetivos. Esse modo de tomar as oficinas, principalmente em relação ao interesse das esferas institucionais *oficiais*, talvez porte ainda um enfoque prevencionista, voltadas para “a regulação da vida social e para a criação de critérios voltados para a regulação da vida” (CARVALHO,2004,p.674).

É uma lógica que precisa ser superada, desde a noção de risco, que pode ser confundido com *crise*, essa porém, tem outro caráter. Como possibilidade de rompimento com esse modelo, remete-se a já discutida noção de *empowerment* ou *empoderamento*. Dentro do que as oficinas procuraram fixar sua proposta inicial; trata-se de um conceito que só faz sentido no coletivo, o qual é formado por pares. É uma estratégia que supera o modelo de regulação social, ou de *justificativa de investimentos*:

O “empowerment comunitário” suscita a elaboração de estratégias que procurem promover a participação visando ao aumento do controle sobre a vida por parte de indivíduos e comunidades, a eficácia política, uma maior justiça social e a melhoria da qualidade de vida. (CARVALHO,2004,p.676).

Retomando a descoberta de uma estrutura social, os alunos encontram na discussão elementos de seu cotidiano que vão pouco a pouco relacionando com uma implicação causas maiores:

*O primeiro tema que surgiu foi álcool e direção, o menino que escolheu disse ser um tema que chama atenção dele, pois está matando muita gente hoje, falamos sobre o álcool e como ele faz parte da vida deles, e todos eles partilharam que consomem ou já consumiram. (Jaguari, Oitava série, Sofia)*

Outro grupo realiza a mesma relação:

*O primeiro a apresentar as figuras foi um dos rapazes, que relacionou a figura de uma marca de cerveja com a propaganda do Ministério da Saúde contra o uso de bebidas e a direção de veículos. Trouxe para o grupo o aumento desse tipo de comportamento, e perguntamos o que eles pensavam que levavam as pessoas a fazerem isso. Ele disse que havia uma crença de que nada aconteceria a essas pessoas, por isso elas se arriscavam tanto. Foi salientado também o fato de a maior parte das vítimas é jovem; os alunos comentaram que já fizeram uso*

*de álcool pelo menos uma vez, e que não abusaram do uso da substância. (Jaguari, Oitava série, Isabel)*

Relacionar as campanhas que são meramente absorvidas com suas práticas cotidianas é um momento relevante, onde a atuação prevencionista do estado é refletida. A relação de sociedade de consumo e problemáticas com as quais se deparam em seu dia-a-dia compõem naturalmente a pauta das oficinas: *Nisso começou uma discussão sobre globalização e capitalismo, falando da produção do desejo nas pessoas. Disseram que cada vez mais as coisas estão assim, onde a cada semana é lançada uma novidade e as pessoas têm a partir disso, a necessidade de consumir. Uma das meninas disse então: “E o que nós vamos deixar pros nossos filhos?” “A gente polui e não cuida do meio ambiente, só pensa em consumir, consumir”. (Jaguari, Oitava série, Firmina)*

Especificamente, é assunto que remete bem mais que apenas situações de consumo, estendida a seus reflexos sobre o meio ambiente, e a saúde: *A questão de se “dinheiro traz felicidade” veio muito forte, tendo várias opiniões. A maioria disse que é preciso ter o suficiente para pagar as contas e, também, para ter algum lazer. A menina que perdeu a avó disse que o dinheiro traz felicidade à medida em que, em um momento de dificuldade, como o da sua avó que passou ao ter que ser hospitalizada e tratada através do SUS, o dinheiro faz diferença, pois, nesse caso, daria um melhor tratamento, se não um pouco mais de conforto à sua avó. (Jaguari, Ensino médio, Firmina)*

Assim, o *Empowerment* pode ser pensado dentro destas atuações dos alunos como o resultado das explorações em torno dos seus próprios problemas, o que os capacita a alguma intervenção sobre sua realidade, seja individual ou coletiva. As oficinas são também uma estratégia que busca apoiar essa exploração e conseqüente reflexão, tendo como objetivos, em acordo com Carvalho (2004): “contribuir para a tomada de decisões, o desenvolvimento da consciência crítica e o aumento da capacidade de intervenção sobre a realidade” (CARVALHO, 2004, p.676).

#### 4.6.2. Vulnerabilidade no contexto acadêmico e identidade

Ainda na perspectiva de promoção da saúde, a relação da adolescência com os diversos problemas reputados a ela não deve ser observada pelo viés dos fatores de risco, e sim desde a categoria *vulnerabilidade social*. O qual não se confunde com o risco, do qual se difere *qualitativamente*. A vulnerabilidade social se apresenta como a dificuldade de acesso ou da indisponibilidade de determinados recursos, em acordo com Abramovay:

O resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (ABRAMOVAY, et al, 2002, p.28)

Em acordo como o mesmo autor, o enfoque remete a três elementos: a) os recursos materiais ou simbólicos, b) as estruturas de oportunidades dadas pelo mercado, Estado e sociedade e c) as estratégias de uso desses recursos. Através desse modo de compreensão é possível entender a maior vulnerabilidade de determinados grupos sociais; no caso do adolescente, estudante, os recursos referidos materiais ou simbólico remetem a aspectos e recursos tão variados como habitação, transporte, acesso à justiça, educação, alimentação, etc. No processo de construção da identidade em torno das expectativas de ingresso na universidade, mercado de trabalho e futuro, o outro elemento, referente às oportunidades dadas pelo mercado, Estado e sociedade assume caráter determinante na trajetória de vida dos alunos. As oportunidades de acesso a esses recursos devem ser avaliadas em conjunto com *as estratégias e usos que o estudante faz desses recursos*; e mostra a culpabilização dos alunos. Passando a eles a responsabilidade caso não cumpram com os critérios que devem submeter-se para obter determinados recursos, no caso, a educação; quando na verdade, a responsabilidade pela disponibilização está no pólo do Estado e da sociedade.

A seguinte fala remete à ansiedade de uma aluna diante as provas:

*E ela disse meio baixinho: “Se eu não dominar essa ansiedade, ela acaba me dominando...” (CTISM, Aureliano)*

O estagiário nota a dificuldade particular da aluna, e acabam dialogando essa característica, a qual a aluna referencia estar associada unicamente às situações acadêmicas:

*O que me fazia achar estranho que ela fosse tão insegura quanto a realização de provas. Ela pensou um pouco e não soube o que me responder, só disse que ela era segura mesmo para tudo, menos para isso, que isso é a única coisa que lhe deixa assim, ansiosa (...) (CTISM, Aureliano)*

A ansiedade notada pelos estagiários passa a ser entendida como inerente ao processo acadêmico, com nessas outras falas notadas por dois estagiários:

*Uma menina que chegou aos cinco minutos do final disse que queria falar. Comentou que estava ali pelo nervosismo dela. Nervosismo para fazer provas, pra escolhas... (CTISM, Firmina)*

*Essa menina disse que ela sempre fica assim quando sabe que terá que fazer uma prova, que essa ansiedade é recorrente para ela.(CTISM, Aureliano)*

Analisando melhor, observa-se a implicação em um processo maior:

*Outra grande dúvida demonstrada pelos jovens participantes foi sobre os cursos oferecidos pela universidade, pois eles disseram não saber realmente como são determinadas profissões e isso parece os angustiar no momento da escolha. (CTISM, Martina)*

*Então todas comentaram sobre a questão da falta de tempo, do fato de que estudam manhã e tarde todos os dias e às vezes aos sábados pela manhã, uma das meninas do terceiro ano disse que quando sobra tempo ela aproveita para dormir mais, já a Divina disse que quando vai para casa aproveita todo o tempo que tem para estar com sua família. (CTISM, Suzana)*

O processo maior a que se fez referência remete à necessidade, ou obrigatoriedade disfarçada, de escolher um curso, e fazer um curso *bom*<sup>70</sup>. Também remete à sobrecarga de compromissos, que os impede de realizar atividades em outras áreas de sua vida, como relacionamentos, família, engajamento social, cidadania, diversão, etc. Ocorre então uma responsabilização individual sobre a vida acadêmica e profissional, visto de outro modo, sobre condições de futuro em geral, deslocando o foco das dificuldades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Alguns outros elementos reconhecidos no grupo são potencialmente prejudiciais e também considerados dentro dos discursos notados pelos estagiários como se trata apenas de um esforço necessário ao crescimento pessoal, muito louvável nesse contexto. Mas que pode igualmente apontar para outras dimensões, como foi o caso recorrente da necessidade de sair de Jaguari, ir para Santa Maria, ou vir de outro município para estudar em Santa Maria; e ainda o fato que depois de formados para trabalhar devem sair de Santa Maria e nunca mais voltar para Jaguari. Mas pode remeter a outras questões, como por que não há condições de trabalho em Jaguari? Ou ainda, por que não há acesso ao ensino superior em Jaguari? Sempre deverão ser acessados os centros regionais? Perguntas que ficam sem respostas, mas surgem por trás dos relatos dos estagiários em torno das conversas sobre a necessidade de se deslocar sem querer se deslocar:

*A próxima menina escolheu "Não vou me adaptar" também (mais de forma aleatória), e nos contou que também deixou a casa dos pais, em Agudo, para vir morar com amigas em Santa Maria. Ela conta que já morou sozinha e que não quer mais passar por essa situação, pois se sentia muito sozinha (CTISM, Amaranta)*

*Questionada sobre como foi sua adaptação longe dos pais ela disse que no começo foi fácil, devido às coisas novas que estava conhecendo, depois é que*

---

<sup>70</sup> No trabalho do pesquisador como condutor de grupos de orientação profissional em outros contextos, era comum a referência dos alunos a cursos *bons*, quando questionados sobre isso relatavam se tratarem de cursos como Engenharia, Direito e Medicina, que *davam dinheiro*.

*começou a sentir a falta deles, mas quando ela vai para casa ela aproveita o tempo para passar com eles (CTISM, Mercedes).*

Existem, portanto, desigualdades estruturais estabelecidas em nível *macro* que colocam o aluno em situação de vulnerabilidade, as quais nem sempre se refere àqueles abaixo da linha da pobreza. Dentro da saúde o conceito de vulnerabilidade é de certa forma ainda desconhecido na saúde pública (AYRES et al, 2003, p.117). Mas apresenta características suficientemente consistentes com o campo da saúde para que possa ser desconsiderado, Ayres et al. fazem a relação:

O conceito de vulnerabilidade é, simultaneamente, construto e construtor dessa percepção ampliada e reflexiva, que identifica as razões últimas da epidemia e seus impactos em totalidades dinâmicas formadas por aspectos que vão de suscetibilidades orgânicas à formas de estruturação de programas de saúde, passando por aspectos comportamentais, culturais, econômicos e políticos. Por isso a proposta da vulnerabilidade é interessante, por isso ela é aplicável, rigorosamente a qualquer dano ou condição de interesse para a saúde pública – claro que com graus de interesse diversos. (AYRES et al, 2003, p.117-118).

Na construção identitária o aluno deve explorar situações que esgotem suas possibilidades, mas por vezes concentra-se dentro de campos específicos de desenvolvimentos sociais. Sendo a vulnerabilidade o resultado negativo da disponibilidade de recursos, pode-se entender que aquele adolescente que deixa de encontrar subsídios para o desenvolvimento identitário, ou é submetido a processo de identidades cristalizadas, se coloca em situação de vulnerabilidade. As dúvidas e incertezas nesse momento correspondem a situações de vulnerabilidade, o que, em acordo com Abramovay et al. (2002) prejudica o desenvolvimento em sociedade: “esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores” (ABRAMOVAY, et al, 2002, p.13).



#### 4.6.3. Prevenção e cuidado nos grupos

Devido à saúde ter sido abordada parte em torno do conceito de vulnerabilidade, pode-se esperar que tomando essa definição em seu oposto a situação encontrada será positiva, com resultado igual sobre a saúde. As práticas de saúde do aluno são associadas à praticas coletivas em torno do *Empowerment*, também coletivo, que entre outros objetivos, busca a restauração daqueles elementos que estariam subtraídas na situação de vulnerabilidade social. Os pares são elementos crucias nos estabelecimentos destes elementos de saúde. O papel da família e dos amigos foi bem discutido quando se falava da identidade adolescente, com destaque no papel da família na estruturação da identidade. Como exemplo de experiências grupais que caminhem nessa é via é possível citar as oficinas de identidade:

*Acredito que no discurso da Zuleta, eu pude ver que o trabalho que fizemos lá surtiu algum efeito, no sentido de possibilitar a esses adolescentes - ao menos ela - justamente essa possibilidade de outras perspectivas, de fato, outras possibilidades, que não somente aquelas às que o jovem de hoje está sob pressão, como a lucratividade da profissão escolhida e o seu mercado de trabalho. Acho que as atividades que escolhemos obtiveram algum efeito, no sentido de fazê-las refletir sobre quem são, o que gostam, o que não gostam, e o mais importante, o que desejam. (CTISM, Amaranta)*

Alguns apontamentos dos estagiários remetem à sua insegurança na realização dos grupos, mas ao falarem do feedback recebido dos alunos descrevem também a efetividade do grupo em favorecer essa situação coletiva:

*Ao final do encontro todos disseram ter gostado bastante. Acredito que esse encontro foi bastante importante para eles, pois mostrou uma distância entre cidade e “pra fora” que eles mesmos ainda não haviam pensado (ou se dado conta). (Jaguari, Oitava série, Piedade)*

*Para a minha surpresa e felicidade, um dos meninos respondeu que gostaria de continuar conversando e todos concordaram imediatamente. Assim, a conversa prosseguiu até perto das 12:00 horas. (Jaguari, Sétima série, Fernanda)*

A categoria saúde no material empírico não surge como oposição à doença, tão pouco são evidentes as relações diretas a sintomatologias clínicas. Com razão, não estava dentro do objetivo de abordagem das oficinas o caráter clínico, tampouco deste projeto, ainda que relatos em torno de sintomatologias mais difusas, como é o caso da ansiedade, estejam presentes. As incursões em torno da temática da saúde se concentram, então, em decorrência da reação dos alunos em face de situações potencialmente prejudiciais, não pensadas dentro da patologia, mas dentro de uma perspectiva de promoção da saúde, em que conceitos como *vulnerabilidade social* e *empowerment* são cruciais para entender as implicações do estudante com questões de saúde e sua relação com a identidade. Contexto que coloca em relevo as *oficinas de identidade*, uma situação coletiva de intervenção individual e por que não dizer estrutural e comunitária, pois se articula em nível governamental municipal, situação, que segundo Ayres et al. (2004, p.129) “passa a ser entendido como parte indissociável das ações de prevenção e cuidado”.

## 5. CONCLUSÃO

Retomando os objetivos do trabalho, o foco principal era compreender problemáticas de identidade e sua relação com a inserção/ascensão social e as conseqüências para a saúde de alunos participantes de oficinas de identidade constituintes da Clínica psicossocial da Identidade, através da percepção dos estagiários condutores destes grupos e de sua produção discutida em reuniões de supervisão de campo e acadêmica. Dentro desse objetivo maior, a compreensão das temáticas da pesquisa se deu através do trabalho desenvolvido nas oficinas de identidade.

É necessário retomar essas temáticas, o trabalho parte do acesso à vida universitária, considerando a universidade uma via de inserção e ascensão social para muitos adolescentes. Ademais das dificuldades de acesso ao ensino superior, considerou-se também que esse se vê ameaçado por dúvidas e incertezas que se apresentam. O pressuposto que sustentou a pesquisa é que essas dúvidas e incertezas dizem respeito a problemáticas identitárias do adolescente.

À luz da proposição inicial da pesquisa, em comparação com os dados colhidos, resultam em três eixos que guiam esta tentativa de conclusão. O primeiro diz respeito à expressão *dúvidas e incertezas*, que dentro do pressuposto da pesquisa, remetem a questões identitárias, e estas, por sua vez refere-se também à construção da identidade e às perguntas de *quem eu sou e quem eu quero ser*. A construção da identidade adolescente deve ser lida então como um aspecto amplo, que envolve elementos como a construção da identidade na adolescência, o papel das relações familiares, com o grupo de pares, com questões ideológicas e de saúde.

O outro eixo remete à *universidade como uma via de inserção e ascensão social*, dentro do que o papel da universidade é estendido para a escola, como via de inserção e ascensão social, onde tenta-se alguma compreensão mais geral em torno das discussões anteriores sobre o tema. O foco que dá coesão ao trabalho, identidade, tende a ser mantido ao tecer algumas conclusões em torno desse assunto, mas agora extrapolando a identidade na adolescência para uma identidade social.

Um último ponto que deve ser retomado, mas não com objetivo conclusivo, mas estritamente exploratório é o elemento *através da percepção*, que na realidade configura o grande instrumento de pesquisa, que como qualquer instrumento limita as conclusões, mas que sem o qual não é possível observar realidade alguma.

A fim de guiar as conclusões do trabalho ficam estabelecidos os três eixos: a) a questão identitária, b) universidade, inserção e ascensão social, c) oficinas e mediação.

### ***A questão identitária***

Partindo do pressuposto da pesquisa, a relação das *dúvidas e incertezas* e sua relação com a identidade e universidade, podem ser retiradas três conclusões: a) o impacto que a participação nas oficinas de identidade produz no estudante participante; e b) a relação dos estudantes com colegas e identidade de grupo, e c) diferenças encontradas entre as oficinas de identidade realizadas na cidade de Jaguari e no CTISM.

#### *a) o impacto que a participação nas oficinas de identidade produz no estudante participante*

As oficinas foram conduzidas por estagiário com o objetivo de evocar questões em torno de identidade e universidade, ao longo do trabalho ficou clara a implicação do aluno desde muito cedo em questões sobre futuro e profissão. A participação nas oficinas apresenta impacto positivo por criar um espaço neutro, livre da diretividade cotidiana que o aluno vive em sala de aula. Em alguns momentos os estagiários notaram alguma dificuldade do aluno em participar das atividades, ou uma participação superficial, a partir do que pode ser pensar que o modelo de aula é o esperado pelo aluno; as oficinas se propõem a uma lógica não diretiva, o que gera uma acomodação por parte dos alunos nos seus modelos prévios; o que efetivamente ocorreu, facilitado pela experiência grupal entre pares. Logo, as oficinas foram um espaço para falar de projetos sobre quem querem ser, elementos do cotidiano, relações familiares, amizade, de suas

implicações em torno de questões ideológicas e interação com seu socioambiente.

Com relação às escolhas ocupacionais e definições identitárias, nota-se que o foco modifica ao longo das diferentes faixas etárias, ou talvez fosse melhor falar entre as diferentes séries<sup>71</sup>; estudantes de sétima e oitava série do ensino fundamental já falam de suas escolhas, mas ainda em conjunto com planejamentos futuros que não remetem apenas à ocupação. Falam de onde querem morar, profissões das mais diversas e que não se referem apenas aquelas que necessitem de curso superior, alunos de ensino médio participantes do grupo foram vistos pelos estagiários como mais ocupados com a escolha ocupacional, o que já é esperado, haja vista que apresentam alguma maturidade em relação ao tema: “À medida que tem oportunidades, vai reduzindo gradualmente a lista de possibilidades, decidindo por uma profissão que seja de seu interesse e compatível com suas aptidões”. (SARRIERA, 2001, p.28).

No entanto, a identidade adolescente nestas oficinas foi vista ainda, tomado em termos de escolhas fechadas, definidas *a priori* e o indivíduo deve se adaptar a estas escolhas, há um represamento e cristalização das respostas à pergunta do *quem sou eu*. É possível falar sobre o represamento da identidade<sup>72</sup> e culpabilização em torno das escolhas, para tanto, é preciso pensar a identidade como um curso de água que foi represado, no caso há uma cristalização da

---

<sup>71</sup> O grupo de estagiários e orientadores, ao decidir sobre os rumos das oficinas se deparou com a necessidade de separar os estudantes, de forma a agrupar por idades os participantes, tornando mais homogêneos os grupos. Não havia outra referência no diário de campo do pesquisador sobre a divisão, apenas algo sobre a demanda inicial de Jaguari (“ São crianças da rede municipal de 7ª e 8ª série, onde ele tem desenvolvido projetos de aproximação com a universidade.”- Diário de campo do pesquisador relatando a conversa inicial que teve com Catarino, onde este apresentou atividades que já desempenhava lá). A partir disso os estudantes foram divididos em função da série escolar.

<sup>72</sup> Ardans (2009), ao falar sobre o *autoritarismo e a produção social do comportamento desumano* desde a perspectiva de Brauduel, considera que o processo civilizatório leva à submissão da natureza com o intuito da manutenção da vida humana, processo esse que atinge a subjetividade, o que gera sérios e talvez inevitáveis desvios que levam, entre outras coisas, à manipulação e culpabilização. Como conseqüências destes problemas gerados no processo civilizatório surge a inexistência de mudança de comportamentos frente a estes acontecimentos, vivenciados tanto em nível socioambiental como identitário: “Neste contexto destaca-se, de maneira proeminente, o constante represamento da genuína expressão dos sujeitos a partir de suas próprias vivências e experiências, os quais, entretanto, são acusados de indiferença e frieza perante os problemas. O círculo vicioso é evidente e nisto, a culpabilização de indivíduos, ocupa um papel central” (ARDANS, 2009,p.193).

resposta à pergunta que a identidade propõe. Represar não retira a força da água, que por si só busca correr livremente, é preciso interpor obstáculos e os obstáculos buscam retirar algum tipo de energia da água. Talvez seja possível estender um pouco a metáfora da água; o processo civilizatório demanda que a água produza energia com objetivo de ser distribuída em outros fins, servindo ao processo, ou à *sociedade*. Retornando ao estudante que faz escolhas, como na metáfora da água, para que haja o desrepresamento ele deve ir transformando o ambiente, vai cavando, esburacando, fluindo, seguindo caminhos, e criando caminhos. Como diz Severina, a personagem ou seria melhor chamar-la de atriz, do livro de Ciampa diz: “se não me transformar como vou transformar o ambiente”. E mais: “através da prática a gente vai se transformando”; acrescenta-se: e vai transformando o ambiente. (CIAMPA, 1987, pg 146). A proposta dos grupos conduzidos pelos estagiários vai em direção contrária ao represamento.

A própria seqüência escolar, *dada*, com antecedência, programa em seqüência que apresenta o fechamento ou cristalização a uma das respostas procuradas (quem *eu quero ser?*). Incrivelmente, a universidade coloca um desafio a essa lógica, pois apresenta, ao menos na realidade estudada, a possibilidade de ascensão e inserção social, o que justifica grande parte dos medos e dúvidas em um primeiro momento.

Ficando sem os balizadores que costumeiramente colocava o curso à identidade ocupacional, como é o caso do currículo escolar, o estudante busca retornar à estabilidade, pois se vê agora às voltas com a iminência da *mudança* daquilo que o aluno reconhece como ele mesmo. Havia uma seqüência predeterminada até então, não cabendo o questionamento da própria identidade dentro do circuito previsto e com papéis definidos, mas ao se aproximar de um local onde o curso de vida não pode ser previsto, apenas apontado, tem de criar respostas, que podem ser das mais diversas, tanto quanto são os contextos vivenciados pelos estudantes.

*b) a relação dos estudantes com colegas e identidade de grupo*

As oficinas foram consideradas também um espaço de interação, o que introduz o segundo ponto, sobre *a relação dos estudantes com colegas e*

*identidade de grupo*, onde é mister falar novamente da identidade na adolescência, ainda em Erikson, segundo ele, o grupo assume um lugar importante:

Entre os fenômenos sociais correspondentes a este esse segundo conflito está uma tendência universal para alguma forma de uniformidade, ou em uniforme especiais ou em roupas características, através da qual uma e incompleta certeza pessoal pode, por algum tempo, esconder-se numa certeza grupal. (ERIKSON, 1976, pg. 184)

As dúvidas e incertezas são trocadas por algum tipo de certeza que é encontrada no grupo, a identidade que emerge é a *identidade grupal*. A formação da identidade foi estudada como um bem estabelecido através dos pares significativos, no que pode ser considerado um processo de identificação mútua, além dos pares serem o palco no qual o estudante pode experimentar vários e novos papéis. O grupo é um local em que possibilita experimentar um novo papel, agora ligado à questões de trabalho e universidade. É possível que o aluno se reconheça no outro, e o outro o reconheça, observando aí também dissonâncias e contradições no papel, repensando então as possibilidades. Dentro da identidade grupal que as oficinas criam, há um espaço seguro para o treino; e a interação com os colegas dentro do grupo foi o grande catalisador, sendo crucial a formação heterogênea dos grupos, formados por alunos conhecidos, da mesma escola e outros vindo de escolas diferentes, da periferia, do centro e do interior do município. O que permitiu a criação de novas amizades e a interação do aluno com o colega de aula de um modo diferente.

*c) diferenças encontradas entre as oficinas de identidade realizadas na cidade de Jaguari e no CTISM*

As diferenças encontradas entre Jaguari e CTISM, o outro tema que surge, deve considerar diferenças fundamentais que existem entre estes dois socioambientes. Em Jaguari se sobrepõe a idéia de sair do local: *Disseram que para “subir na vida” não existe alternativa a não ser sair da cidade.* (Jaguari, Ensino Médio, Firmina) O objetivo inicial destes grupos, tal como foi demandado pela secretaria municipal de educação do local estava em apontar a universidade como uma possibilidade. A expectativa, obviamente institucional, tanto da prefeitura de Jaguari como do grupo da Clínica Psicossocial da Identidade, cria a

seguinte visão: em Jaguari seria necessário aproximar o aluno da universidade, pois às dúvidas e incertezas em relação ao futuro profissional ameaçariam o acesso à universidade. O estudante do CTISM coloca a universidade como algo da ordem de um imperativo, muitas vezes, suas decisões são carregadas de sofrimento. A possibilidade de não seguir a carreira universitária e sim a técnica é cheia de insegurança, quase sempre com um pesar por terem de deixar de lado a universidade. Isto pode ser bem observado quando os estudantes relatam que deveriam atrasar sua entrada na universidade se quiserem concluir o curso técnico, atitude considerada secundário, em caso de não haver sucesso no vestibular.

Em relação ao modo como o estudante vive a possibilidade de acesso à universidade, no CTISM se destacam as preocupações com o vestibular e com a vida universitária, que não são tão presentes em Jaguari. O que pode ser justificado em parte pela idade dos participantes dos grupos em Jaguari; os grupos com adolescentes de sétima e oitava série do ensino fundamental eram mais numerosos, e estes alunos, pelos motivos já apresentados não encaram as escolhas profissionais e a universidade da mesma forma que um aluno do ensino médio.

Como era de se esperar<sup>73</sup>, as expectativas no CTISM são tomadas em termos de escolhas iminentes, claramente carregadas de angústia; após a leitura do material o *quem quero ser* parece ter se transformado em *quem devo ser*. A observação remete ao limite desta categoria, discutido à pouco, que diz respeito à cristalizações ou represamento das respostas; as dúvidas e incertezas que ameaçam o percurso ocupacional dos estudantes é da ordem da limitação das possibilidades, mas o aluno ainda é capaz de vislumbrar um universo cheio de alternativas, apenas não se autoriza a estas incursões.

### **Universidade como uma via de inserção e ascensão social**

Para iniciar as considerações do segundo eixo desta conclusão deve-se deslocar um pouco o foco das questões identitárias, para falar de políticas de

---

<sup>73</sup> Os estudantes participantes destes grupos eram alunos do terceiro ano do ensino médio, todos a ponto de fazer a inscrição nos concursos vestibulares.



identidade. A geração de alunos participantes dos grupos, com idades médias entre 12 e 17 anos nasceu na década de 1990, após o estabelecimento democrático, após a chamada constituição cidadã de 1988 e tendo todos entrado na escola após a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Ingressam na escola, portanto, após a concretização de uma série de políticas, que como visto no capítulo dedicado à *inserção e ascensão social*, viam na educação o grande redentor da sociedade.

Logo, as alterações no campo educacional reflete uma mudança que é institucional e governamental, as palavras iniciais do trabalho, traduzem isso no crescimento das vagas no ensino superior de 430.482 em 1985 para 3,8 milhões em 2007 (INEP, 2007), ainda que continua sendo acessado por uma minoria da população, cerca de 13% dos alunos matriculados no ensino fundamental chegam à universidade. A sinopse preliminar no senso do ensino superior do INEP de 2008 aponta para uma relativa estagnação no crescimento do número de instituições particulares e IFES, esta última detém apenas um quarto das vagas.

Mas, deixando de lado o crescimento exponencial, cabe observar que a reformulação da educação superior observado nos últimos oito anos se instala dentro de uma reforma maior, a qual Lima descreve como uma nova relação do capital estatal como público (2009), caracterizando:

(...) pela sistemática diluição das fronteiras entre público e privado, a partir da materialização da noção de público não estatal operada pelas parcerias público-privado. Esse processo atravessou o governo Cardoso, quando a educação foi incluída no setor de atividades não exclusivas do Estado (Silva Jr e Sguissard, 1999), e está sendo aprofundado no atual governo por meio de mais uma fase da reforma da educação superior (LIMA, 2009)

A última fase da reforma a que a autora se refere é Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), caracterizado, que concretiza parte da notável expansão citada anteriormente.

Com base no que se pode concluir que apesar de não haver um efetivo acesso universal ao ensino superior existe uma forte corrente que indica este caminho. A própria noção de acesso universal ao ensino superior pode ser questionado, sobretudo ao ser avaliado dentro de uma sociedade de classes. Contudo, ao observar os estagiários e o aluno que participa das oficinas de identidade, destacam-se dois questionamentos:

- a) Qual o foco da educação, e que papel ela passa a desempenhar.
- b) Que papel a educação desempenha na construção de identidades, o que se espera do aluno, que perspectivas ele cria?

Com relação ao primeiro questionamento, entre os alunos da cidade de Jaguari, pode-se observar que existe uma tendência a entender a universidade como um fim natural ao seu projeto ocupacional. Todas as discussões trazidas pelos estagiários envolvem a universidade como um objetivo, fato que não deve causar espanto, uma vez que as oficinas de identidade na adolescência se propõem a trabalhar com as possibilidades de inserção e ascensão social na universidade. Mas existe entre os estudantes uma tendência a considerar este caminho muito mais como uma rejeição à vida citadina do interior, há um mundo visualizado através das janelas cada vez mais verossimilhantes, com destaque especial para a Internet, a qual parece que todos têm algum acesso. A educação ainda representa um projeto de inserção e ascensão social ao aluno que vê na educação superior uma possibilidade de viver um projeto de vida ainda idealizado.

Assim, a educação cria expectativas de que um projeto inteiro de vida se concretiza através dela, passando quase sempre pelo ensino superior, salvo alguns casos de alunos do CTISM que também freqüentavam o ensino profissionalizante. Mas obviamente, o projeto educacional não é suficiente para colocar o aluno dentro do projeto que vai construindo; mas nesse momento, apenas é possível concluir que para os alunos e estagiários, envolvidos nas oficinas de identidade, o ensino superior é um objetivo e uma via para *subir* na vida, sair da cidade, no caso dos alunos da cidade de Jaguari. Também é um modo de buscar a independência, autonomia, e realizar sonhos. Resta uma pergunta, a qual não se pretende responder, a educação será capaz disso?

Logo, a resposta ao segundo questionamento deve se dar dentro do mesmo raciocínio, ou seja, quais elementos alimentam estas identidades. É possível analisar o caso dentro das próprias oficinas de identidade, a presença do estagiário, já universitário, habitante de um centro regional, traduz um foco de identificações. No caso da cidade de Jaguari, os elementos da cultura local são vividos pelos alunos no cotidiano, em seus caminhos diários, escola, igreja, *centro*, campo; mas a universidade os afasta. A identidade que desenvolve dentro

do seu socioambiente não é a identidade que a universidade irá considerar, a *distinção* está na separação a estes elementos. Subseqüentemente, a identidade de universitário pressupõe a rejeição em parte da identidade que se desenvolve dentro do socioambiente originário do aluno. Algo de *políticas de identidade* pode estar expresso aqui; tomando a definição de Pescatore Alves, que considera o termo:

(...) como as estratégias de grupos hegemônicos, tradicionais ou emergentes; e, instâncias públicas ou privadas, na proposição de ações que objetivem atuar como mediadoras na formação identitária dos indivíduos (ALVES et al., 2007, p.153)

Onde identidades são produzidas dentro de uma tradição histórica e política, e a própria sociedade elege aqueles elementos que constituem determinada identidade, rejeitando características que não considera inerentes. Parece que quando se falava dos represamentos que se formavam na identidade, estava se falando de políticas de identidade que se constroem sobre a figura do estudante.

### **Oficinas e mediação**

Como último tema a ser discutido, à guisa de conclusão, é a temática da *realidade mediada*, através da qual as *oficinas de identidade* foram observadas. O que os objetivos do trabalho traduzem como “através da percepção dos estagiários condutores dos grupos das oficinas de identidade”. Deste modo, Compreender uma realidade através da percepção de estagiário implica observar uma realidade indiretamente, como através de espelhos. Apesar de não ser objetivo do trabalho abordar suas temáticas desde a teoria cultural, cabe citar Raymond Williams ao falar sobre a mediação, no livro *Marxismo e Literatura*, onde precisamente desenvolve elementos da teoria cultural, Williams inicia a abordagem a partir de uma metáfora que envolve arte enquanto reflexo da realidade e a física especular:

La consecuencia más perjudicial de cualquier teoría del arte considerado como reflejo es que, a través de su persuasiva metáfora física (en la que hay un reflejo cuando, según las propiedades físicas de la luz, un objeto o movimiento entra en contacto con la superficie reflejante: el espejo, y luego, la mente), tiene éxito en su propósito de suprimir el verdadero trabajo sobre lo material – en un sentido definitivo, sobre e proceso

social material – que constituye la producción de cualquier trabajo artístico. Proyectando y alienando ese proceso material a un “reflejo”, fue suprimido al carácter material y social de la actividad artística, del proyecto artístico que es a la vez “material” e “imaginativo”. Fue en este punto donde la idea de reflejo fue impugnada por la idea de “mediación”. (WILLIAMS, 2000, p.118)

Seguindo ainda a metáfora física, a imagem mediada por espelhos nunca é real, mas o espelho também é passivo. No caso do estudo, estagiário nunca é passivo, mas sujeito de seu grupo e agente de mudança. Caso o pesquisador fosse o condutor dos grupos a realidade já não seria a mesma, e observar apenas o estagiário, sem deixar ele apresentar as oficinas que coordenou, seria embaçar o olhar. Então, o estagiário não deve ser considerado com um anteparo, capaz de deixar passar uma imagem melhor ou pior do aluno participante das oficinas. Antes disso, o estagiário compõe um sistema, do qual o próprio pesquisador faz parte; há uma composição, e quando observa-se o sistema a imagem que chega é nítida e composta de todos esses elementos. Dentro do que a perspectiva que Williams se desdobra em elementos positivos, motivo pelo qual recorre à Teoria Crítica:

Sin embargo, este sentido negativo de la “mediación” que ha sido laboriosamente sostenido por conceptos psicoanalíticos, tales como “represión”, “sublimación” y “racionalización” en una acepción próxima al sentido negativo de “ideología”, ha coexistido con un sentido que se ofrece como positivo. Esta es especialmente la contribución de Escuela de Frankfurt. Para ella el cambio involucrado en la “mediación” no es comprendido necesariamente como una distorsión o un disfraz. Todas las relaciones activas entre diferentes tipos de existencia y consciencia son inevitablemente reconciliados, mediatizados; este proceso no comporta una mediación separable – un medio – sino que es intrínseco respecto de las propiedades que manifiestan los tipos asociados. La mediación se halla en el propio objeto, no es algo que se halle entre el objeto y en lo que este da. Por lo tanto la mediación es un proceso positivo dentro de la realidad social antes que un proceso agregado a ella por medio de la proyección, el encubrimiento o la interpretación. (WILLIAMS, 2000, p.119)

Logo, buscar compreender a problemática identitária de determinado grupo social pressupõe que a existência desse grupo também é criação do próprio sistema do qual se comentava, sendo impossível observar ou compreendê-la fora desse sistema, no caso, as *oficinas de identidade* como um todo. Pode-se entender também que há uma realidade mediada, imagem que é aceita em parte:

En la medida que indica un proceso activo y sustancial, la “mediación” es siempre el concepto menos alienado. En su desarrollo moderno alcanza el sentido de la consciencia constitutiva inherente y en cualquier caso es importante como alternativa al simple reduccionismo en que cada acto o trabajo verdadero es metódicamente retrotraído a una categoría primaria aceptada, habitualmente especificada (autoespecificada) como “la realidad concreta”.sin embargo, cuando el proceso de mediación es considerado positivo y sustancial, proceso necesario de producción de significados y valores en a forma necesaria del proceso social general de la significación y la comunicación, es exclusiva y verdaderamente un obstáculo describirlo totalmente como “mediación”, ya que la metáfora nos retrotrae, en el mejor de los casos, al verdadero concepto de lo “intemediario”, que es rechazado por este sentido fundamental y constituyente. (WILLIANS, 2000,p.120)

Finalizando o trabalho, é possível dizer que as dúvidas e incertezas que envolvem o acesso ao ensino superior e as respectivas explorações em torno de possibilidades de futuro devem ser vistas como processo humano, deixando de lado a expectativa de investimento adotado pelo Estado e a sociedade em geral. Esse processo do adolescente deve ser visto como tentativas de estabelecer sua identidade, buscar inserção ascensão social e por que não, felicidade, tomando como um processo de crescimento dos indivíduos em torno de suas potencialidades.

Podem ser estabelecidas ainda algumas conclusões em torno de possibilidades futuras, uma vez que a pesquisa desenvolvida tem perfil exploratório, seu compromisso é também propositivo. Toda a atividade desenvolvida esteve em concordância com uma atividade de intervenção, logo, pesquisas futuras sobre o mesmo tema que apresentem o mesmo caráter parecem ser bastante adequadas como forma de abordagem. Assim, a experiência oferece mais possibilidades se replicada em conjunto com as oficinas de identidade, o que poderia ser feito em outras cidades que compõem a região. No entanto, como sugestão para pesquisas futuras, dentro dos eixos temáticos e de objetivos semelhantes pode-se propor:

- Pesquisa, não apenas de caráter exploratório, e com formato longitudinal, que possam acompanhar a trajetória dos alunos após concluírem o ensino médio, talvez com formato de estudo de caso.

- Pesquisa de caráter exploratório, também de caráter participante ou mesmo de pesquisa-ação, que observem atividades semelhantes às *oficinas de identidade*, mas com estudantes de graduação. Isto implicaria que a atividade de pesquisa surja em conjunto com as *oficinas*, justificando talvez um trabalho de pesquisa-ação pura.

## 6.BIBLIOGRAFIA

ABALO, J.A; HERNÁNDEZ, M.E. **Psicología de la salud fundamentos y aplicaciones.** In: Psicología de la salud: aspectos históricos y conceptuales. México, Universidad de Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 2005

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALBUQUERQUE, R. C. Pobreza e mobilidade social. In: **Pobreza e mobilidade social.** Nobel: São Paulo, 1993. p.15-21.

ALMAGIA, E. B. **Psicologia de la Salud.** Revista de la Universidad de Concepción de Chile: 200081-90.

ALVES, C. P. et al. Na trilha da identidade cultural: apontamentos teórico-metodológicos em pesquisa de políticas públicas culturais e educacionais. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, v. 3, p. 149-169, 2007.

ARDANS, O. **Clínica psicossocial da Identidade.** Subsídios para uma teoria da intervenção psicossocial em problemáticas socioambientais com base na análise das relações do pensamento de J. Habermas com a teodicéia. Tese de Livre-Docência em Psicologia Socioambiental. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

ASSIS, S. G. et al . A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. Ciênc. saúde coletiva, São Paulo, v. 8, n. 3, 2003 .

AYRES, J.R.C.M. et al. O conceito de vulnerabilidade e prevenção e as práticas de saúde. In: Czeresnia D, Freitas CM, organizadores. **Promoção em saúde:** conceitos, reflexões e tendências. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2003. p. 117-40.

BARBIER, R. **Pesquisa ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDAGI, M. P. *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAZILLI, et. al. **Interacionismo simbólico e a teoria dos papéis**: uma aproximação para a psicologia social. São Paulo: EDUC, 1998.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

BENEVIDES DE BARROS, R. & PASSOS, E. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinariedade. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), p.71-79, 2000.

BENVEGNÚ, L. A., DEITOS, F., & COPETTE, F. R. Problemas psiquiátricos menores em estudantes de medicina da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 18, 229-233, 1996.

BIAGGIO, A, M. B. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721997000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 Set. 2010.

BLAU, P.M.; DUNCAN, O.D. **The American Occupational Structure**. New York: John Wiley & Sons, 1967.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. (11ªed.) São Paulo: Mantins Fontes, 1998.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro : Campus, 1992.

BOURDIEU, P., PASSERON.J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Franciso Alves, 1992.



BOURDIEU, P. **A distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOUTINET, J.P. **Antropologia do Projeto**. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL (a) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_ (b) *Lei nº 8080*, de 19 de setembro de 1990.

\_\_\_\_\_ Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no. 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética 1996.

\_\_\_\_\_ Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

BRUN, D. A gramática amorosa da amizade. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, Dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982007000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982007000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 Set. 2010.

BÜHLER, C. **Infancia y juventud**. Buenos Aires: Espasa-CALPE, 1950.

BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, Abr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 Set. 2010.

CALLEJO, J. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

CAPLAN, G. **Princípios de psiquiatria preventiva**. Buenos Aires, Paidós, 1966.

Carta de Ottawa. Primeira Conferência Internacional sobre promoção da saúde; novembro de 1986; Ottawa; Ca. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria

de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata; Carta de Ottawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaíses; Declaração do México. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2001. p. 19.

CARVALHO, Sérgio Resende. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, Sept. 2004 .

CIAMPA. A.C. **A estória do Severino e a história da Severina**. Brasília: Brasiliense, 1987.

CERCHIARI E.A.N. Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários. Campinas, 2004. [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000341653> Acesso em: 04 de out. de 2010.

CERCHIARI E.A.N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 10, n. 3, Dez. 2005 .

COIMBRA, C. Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional. **Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense**, 7(1), 52-80, 1995.

COSTA, P. C. G. Escala de autoconceito no trabalho: construção e validação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 18, n. 1, Apr. 2002.

DALLARI, D.A. **Elementos para uma teoria geral do Estado**. 20ªed. São Paulo: Saraiva, 1998.

D'AVILA, J. L. P. Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1998 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 Ago. 2010.

DAYRELL, J.T. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. Jovenes: **Revista de Estudios sobre Juventud**, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005.

DAYRELL, J.T. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Out. 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 Set. 2010.

DE LEVITA, D. J. **El concepto de identidad**. Buenos Aires: 1977

DE FRANCO, A.; POGREBINSCHI, T. (2008) **Democracia cooperativa. Escritos políticos escolhidos de John Dewey**. Trad. Traduzca. Porto Alegre: edipucrs.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: ed. Porto, 1997.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1998 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 23 Aug. 2010.

EIZIRIK, C. L. (org) **O ciclo de vida Humana**: uma perspectiva dinâmica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: [www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf) Acesso em 06 de out. de 2009

ERIKSON, E.H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ERIKSON, E.H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FACUNDES, V. L. D. *Prevalência de transtornos mentais comuns em estudantes de área de saúde da Universidade de Pernambuco e sua associação com algumas características do processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

FACUNDES, V. L. D., & Ludermir, A. B. Transtornos mentais comuns em estudantes da área de saúde. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 27(3), 194-200, 2005.

FARIA, E. (org.) (1967). **Dicionário escolar latino-português**.(4ª Ed) Rio de Janeiro: M.E.C.

FAZENDA, I.C.A. (Org). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

FIGUEIREDO, R M. de; OLIVEIRA, M. A. P. Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, Jan. 1995

FRANÇA, C.; COLARES, V. Estudo comparativo de condutas de saúde entre universitários no início e no final do curso. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, n. 3, June 2008 .

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa.**, São Paulo, v. 31, n. 3, Dez. 2005 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011) &lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de out. de 2009.

FONSECA, A. A.da; COUTINHO, M.da P. de L.; AZEVEDO, R. L. W. de. Representações sociais da depressão em jovens universitários com e sem sintomas para desenvolver a depressão. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008 .

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

GINZBURG, C.. **Mitos Emblemas e Sinais**:Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOLDIM, J.R. O consentimento informado numa perspectiva além da autonomia. In ALHO, C. (org) **Ciência e ética: os grandes desafios**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 set. 2009.

GOOFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ªed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GRACIO, S.A. Mobilidade Social Revisada. **Sociologia Problemas e práticas**, Lisboa, n. 24, 1997. p.45-69 Disponível em: <http://sociologiapp.iscte.pt/index.jsp> Acesso em 19 jul. de 2010.

GUBA, E. **The Paradigm dialog**. New York: Sage, 1990.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5ªed. São Paulo: Vozes, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em 20 de Ago. de 2010.

IBGE **Indicadores IBGE: Principais destaques a evolução do mercado de trabalho nas Regiões Metropolitanas abrangidas pela pesquisa, 2009**.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior**. Brasília, DF, 2008.

KONDERA, L. **A questão da ideologia**. 2ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE., A.M.C. **Promoção de saúde: a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

LEMOS, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C. e PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.BR** [online]. 2009, vol.7, n.2, pp. 368-384.

LEWIN, K. (1948) **Problemas de dinâmica de grupo**. Trad. Prudencia M. Leite. São Paulo: Cultrix, 1973.

LIMA, K.. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF Disponível em: [http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917\\_contra-reforma.pdf](http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf) Acesso em 15 de Out. de 2010.

LIPSET, S. M. e BENDIX, R. **Social mobility in industrial society**. Berkeley: The University of California Press, 1959.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1997

MARCIA, J. E. Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology* 3, pp. 551-558, 1966.

MARCIA, J. E. Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment", and authoritarianism. **Journal of Personality**, 35, 118-133, 1967.

MATOS, O.C.F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MEAD. G.H. **Espiritú, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. 3ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MEZAN, R. (1997) "Subjetividades contemporâneas" in: \_\_\_\_\_ **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 257-272, 2002

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991

(ONU) Nações Unidas. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Atlas do desenvolvimento humano no Brasil. Brasília 2003. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/> Acesso em 20 de Agosto de 2010.

NERI, M. C., A Educação Profissional - Você no Mercado de Trabalho. Coordenação. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010. (140 p.) Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/VOT2/index.htm> Acesso em 07 de junho de 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, Abr. 2002 . p.15-36

OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 2, Ago. 2006 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722006000200022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200022&lng=en&nrm=iso). Acesso em 04 Set. 2010.

OUTEIRAL, J. **Adolescer**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 133, Abr. 2008 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100005&lng=en&nrm=iso). Access em 04 Set. 2010.

PAIVA, V. Sobre o conceito de "capital humano". **Cadernos de Pesquisa Pesquisa**, São Paulo, n. 113, Jul. 2001 . p.185-191

PASTORE.J; SILVA. N.V. **Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PASTORE, J.; HALLER, A.O. O que está acontecendo com a mobilidade social no Brasil? In VELOSO, J.P.R.; ALBUQUERQUE, R.C.A. (org) **Pobreza e mobilidade social**. São Paulo: Nobel, 1993. p. 25-49

PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, Dez. 2005 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822005000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 12 Out. 2010.

Portal ODM - Acompanhamento Municipal dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, 2009. Disponível em: <http://www.portalodm.com.br/> Acesso em 10 de Ago. de 2010.

PIAGET, J. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R.. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, Ago. 1995 . Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 Out. 2010

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. *Rev. bras. orientac. prof.* [online]. dez. 2005, vol.6, no.2 p.55-70. Disponível em: [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902005000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 Julho 2009.

ROUSSEAU, J.J. **Emile**. Charleston: Biblio Bazaar, 2008 (612p.) [http://books.google.com.br/books?id=w2vBgctiQecC&dq=emile+rousseau&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.com.br/books?id=w2vBgctiQecC&dq=emile+rousseau&source=gbs_navlinks_s)

SANTOS, B. S. de. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2005.



SANTOS, J. L. F.; WESTPHAL, M. F. Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade. **Estud. av.**, São Paulo, v. 13, n. 35, Apr. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141999000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 01 Jul 2009.

SBARDELINI, E. T. B. (1997). **A Reopção de Curso na Universidade Federal do Paraná** (Tese de Doutorado). Ribeirão Preto, SP: FMRP -USP.

SCHMIDT, M. L. S. "Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde" in: **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, Apr. 2008. Disponível em: [http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000200014&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20 Agosto de. 2009.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. Desenvolvimento da identidade em adolescentes estudantes do ensino médio. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 2009. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722009000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 31 Aug. 2010. doi: 10.1590/S0102-79722009000300002.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 8, n. 1, Apr. 2003. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2003000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100012&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Aug. 2010. doi: 10.1590/S1413-294X2003000100012.

SCHULTZ, T. **O Valor econômico da educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Edusp, 1975.

SIMMEL, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

STRAUSS, A. **Espelhos e máscaras**. São Paulo: Edusp, 1999.

SUPER, D.E. **Psicología de los intereses y las vocaciones**. Buenos Aires: Kapelusz, 1967.

TERENCIO, M. G.; SOARES, D. H. P. A Internet como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 2, dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722003000200015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 25 jun. 2010.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna**: Teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf) Acesso em 04 de out. de 2009.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opin. Publica**, Campinas, v. 7, n. 1, 2001 .

VERÓN, E. (org) **El Proceso ideológico**. 2ªed. Benos Aires: Tiempo Conteporaneo, 1973.

WILLIAMS. R. **Marxismo y Literatura**. 2ª ed. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) **Approach to adolescents**. Disponível em: <http://www.un.org.in/Jinit/who.pdf> Acesso em 04 de out. de 2009.

ZACARÉS, J.J.G. et. Al. "Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en Programas de Garantía Social". Cinterfor/OIT. Em: Molpeceres Pastor, M. (Comp.) *Identities and formation for the work in the margins of the educational system: contradictory scenarios in the social guarantee*. Montevideo: CINTERFOR, 2004. 299 p. (Herramientas para la Transformación, 24), 2004. Disponível em <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/pdf/zarulli.pdf>> Acesso em 24 Ago. de 2010.