

O olhar em fragmentos: a (in)visibilidade dos educadores em um projeto de formação profissional¹

Fragmented look: the (in)visibility of educators in a vocational training project

Eduardo Antonio de Pontes COSTA²

Cecília Maria Bouças COIMBRA³

Resumo

Neste artigo, pretende-se discutir o lugar ocupado pelos educadores na relação com jovens pobres numa experiência profissionalizante, e falar sobre outras dimensões: dos pesquisadores a partir dos conceitos da Análise Institucional (LOURAU, 1993) como os de implicação, de pesquisa-intervenção e do diário de campo. Na produção de um “modo-jovem-trabalhador” (FOUCAULT, 2002), os enunciados dos educadores são produzidos no plano das representações universais sobre a história (BENJAMIN, 1994), especificamente, dos jovens ingressos no Projeto percebidos ora como “sujeitos da tutela”, ora como “virtualmente perigosos”. Destacam-se alguns resultados: comportamento que eles deverão ter, a maneira de falar, a conduta com a higiene corporal.

Palavras-chave: Educadores. Experiência profissionalizante. Análise institucional.

Abstract

In this article, we intend to discuss the place of educators in the relationship with poor youngsters in a vocational training experience and to talk about other dimensions: of the researchers as from concepts from Institutional Analysis (LOURAU, 1993) as implication, intervention-research and field notebook. In the production of a “young worker mode” (FOUCAULT, 2002) the enunciations of educators are produced on the plane of universal representations about history (BENJAMIN, 1994), specifically of youngsters entering the Project, perceived either as “subjects of tutelage”, or “virtually dangerous”. To be detached others results: to behave oneself, way of speech, behavior with corporal hygiene.

Keywords: Educators. Training experience. Institutional analysis.

1 Trata-se, o presente texto, de parte de pesquisa de doutorado defendida em março de 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Profa. Dra. Cecília Maria Bouças Coimbra.

2 Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Pesquisador do Núcleo de Políticas Públicas que Produzem a Educação (NUPPE/UERJ/UFPP). Endereço: Rua Silvino Lopes, 567/1102 – Tambaú/João Pessoa/PB – 58039-190. E-mail: <dudu_pontes@hotmail.com>

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Pós-Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Programa de Intervenção Voltado às Engrenagens e Territórios de Exclusão Social (PIVETES/UFF). Atual presidente e fundadora do Grupo Tortura Nunca Mais/RJ (GTNM).

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|----------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 20 | n. 42 | p. 13-33 | jan./abr. 2011 |
|----------------|--------|-------|-------|----------|----------------|

Introdução

No Brasil, as formas naturalizadas de tutelas sobre crianças e jovens pobres ganham força e assento cativo nos projetos sociais que buscam promover a hegemonia da prevenção, especificamente sobre os que ainda se constituem “desfocadamente visíveis”⁴ segundo afirma, de forma contundente, Abramo (1997). Embora seja possível assinalar que há exceções, por exemplo, nos projetos que buscam dialogar com a ideia de *protagonismo juvenil*, concordamos com Abramo que uma expressiva maioria deles se limita ao enquadramento do jovem, como pudemos perceber em um Projeto de formação para o trabalho desenvolvido numa unidade militar no Rio de Janeiro. Nele a produção de subjetividades juvenis, a partir da lógica de um certo tipo de trabalho para um determinado tipo de juventude, traduzia os atravessamentos que iam constituindo os “moços aprendizes”. Na produção de um “modo-jovem-trabalhador”, a via, a paisagem, os circuitos que atravessam e transversalizam os jovens iam constituindo determinadas relações deles consigo mesmos a partir de alguns códigos binários: do jovem *bom-ruim*, *capaz-incapaz*, *normal-anormal*, por exemplo. Portanto, uns eram excluídos e outros incluídos, produzidos em “série” para continuar a exclusão, como bem assinala Foucault (2002).

Parecendo um *eterno retorno da diferença*,⁵ o nosso diário⁶ configura a cada olhar suscitado pelos movimentos de nossas mãos, de nossos dedos, uma descoberta a cada leitura, a partir das falas dos educadores e dos encontros com os jovens. Uma leitura que solicita outras ferramentas de “fazer-pensar” com a razão sensível, duvidosa, inquieta, ruidosa, melancólica, ansiosa, que escape a uma racionalidade puramente instrumental: não estamos procurando a essência, a origem que nos ligaria a algo.

4 A noção “desfocadamente visíveis” refere-se, segundo Abramo (1997), aos projetos sociais que, em sua maioria, ainda se limitam ao enquadramento de que algo precisa ser feito porque o “jovem-adolescente é mesmo uma fase difícil” de se lidar.

5 Conceito filosófico formulado por Friedrich W. Nietzsche, em 1881, defende a tese de que o mundo passa indefinidamente pela alternância da criação e da destruição, da dor e do prazer, do bem e do mal. Tudo retorna sem cessar. Cf. Silva. (1977).

6 No trabalho de doutorado, utilizamos algumas ferramentas metodológicas da Análise Institucional (Lourau, 1993), como o diário de campo, revelador das nossas intensas travessias. Enquanto analisador das nossas implicações, o diário nos permitiu reconstruir a partir da memória compactuada com a história dos educadores e dos jovens, os lugares percorridos por nós, reafirmando, certamente, as relações de implicações produzidas no instante da pesquisa. Aqui a noção de implicação sugere a recusa da neutralidade do pesquisador em que a análise não consiste em analisar apenas o outro, mas analisar também a si mesmo. A pesquisa-intervenção – a partir do dispositivo-encontro com os jovens – vai nos falar do pesquisador e do pesquisado que se constituem no mesmo tempo, no mesmo processo.

Pensei hoje em retomar a discussão sobre os nossos encontros com os jovens. Saí de casa com esse desejo rondando os meus pensamentos. São tantos pensamentos decorrentes da minha implicação nessa pesquisa dentro de uma unidade militar, que os levo comigo para continuar compondo o caos dos fragmentos que irão constituir a memória de tantos afetos, fatos, de tantas vidas que se cruzam com a minha. (Diário de Campo, 16/07/2004)

Pensar nos sentidos atribuídos pelos jovens à formação profissionalizante em um espaço militar é, no mínimo, poder articular a categoria trabalho a outras temáticas afins. Ao colocarmos a nossa escuta nos modos juvenis de experimentar, percebíamos que éramos atravessados, num certo movimento de idas e vindas, pelo que dizíamos, sentíamos e pensávamos. O olhar do educador sobre os jovens, as implicações de suas práticas educativas, os dilemas da experiência docente no Projeto, e a relação de poder entre o educador e os jovens são alguns fios que atravessam a presente discussão, ao utilizarmos as análises a respeito da nossa implicação.

Nesse campo de tensões múltiplas, e no contexto da nossa pesquisa, não poderíamos perder a dimensão dos educadores que, juntamente com os militares, são os responsáveis institucionais pelo acompanhamento e formação dos jovens. Essa responsabilidade parece projetar-se numa mescla de assistência e de mapeamento sobre o que os jovens pensam, fazem, desejam. Uma lógica de assistência que, ao atravessá-los, se desdobra numa perspectiva movida pela solidariedade tal como pensada pelo liberalismo, de “ajuda aos mais necessitados”, aos mais pobres.

Durante o percurso até o rancho, um militar continuou contando as “glórias” que o Projeto⁷ faz na vida dos jovens.

7 O Projeto, após definidas as parcerias e como sociedade civil sem fins lucrativos, foi instituído em 22 de setembro de 1993 a partir do convênio, inicialmente, com o Exército Brasileiro, através do Comando Militar do Leste (CML), Governo do Estado e do Município do Rio de Janeiro, Arquidiocese do Rio de Janeiro e Associação Brasileira Rio Criança Cidadã (ABRCC). Até 2005, momento do término da coleta de dados no Projeto pelo pesquisador, e iniciado a partir de 2004, estabelecia parcerias com outros municípios como Campos de Goytacazes, Petrópolis, Macaé, São Gonçalo, Arquidiocese de Niterói, com práticas de formação profissional marcadas pela lógica do “resgate” da cidadania dos jovens pobres, segundo consta no convênio. Algumas falas e documentos dão indícios de que o programa tenha surgido da motivação de determinados setores dos Poderes Públicos Federal, Estadual e Municipal, preocupados com a questão social que, em 1993, apontava para grave crise social na cidade do Rio de Janeiro, em específico, a segurança pública. Segundo a Revista *Cidadania* (2003, p. 10), o programa “[...] nasceu [...] numa época em que a sociedade estava bastante mobilizada devido ao trágico episódio da ‘chacina da Candelária’, ocorrida em agosto do mesmo ano, que acabou ocupando o noticiário do mundo inteiro”. Ressaltamos não apenas a morte de sete crianças indefesas na madrugada do dia 23 de julho de 1993, como do dia 29 de julho do mesmo ano, ou seja, seis dias após a chacina da Candelária, homens encapuzados e ferozmente armados, policiais militares, chegam à comunidade de Vigário Geral, exterminando vinte e uma vidas (*apud* COSTA, 2007).

Relatou o caso de um jovem negro que tinha chegado ao Projeto com todas as carências possíveis. Destacou a precariedade de sua saúde bucal. Como na época o quartel não tinha convênio ainda para atendimento odontológico, ele mesmo (o militar) conseguiu com uma policlínica na cidade os serviços. O que mais me impressionou foi a alegria do militar em ter reabilitado o jovem através da extração de todos os seus dentes, da arcada superior. A prótese foi a saída, afirmou. ‘Ele ficou tão contente! Consegue sorrir sem medo’, acrescentou o oficial reformado. (Diário de Campo, 24/03/2004).

O desejo pela desconstrução, pela ruptura, diante do paradigma de que aprender é repetir o já repetido, é dizer o já dito, é pensar o já pensado, fazia com que acreditássemos numa escuta pelo entrelaçamento de diferentes modos de existência: o ritmo da vida era pensado a partir de um certo caos, de uma vida entendida como processo de atualização, de produção. Segundo Barros (2000, p. 34-35), e nessa perspectiva, “[...] redimensionar nossas práticas implica, necessariamente, recusar os lugares fixos e as verdades a serem descobertas, ocupando a posição de intelectual nômade, que desmonta verdades e faz toda afirmação ser provisória [...]”.

Desse modo, entendemos que muitas questões ainda lampejam em nossas mentes em que memórias coletivas e individuais fluem e “quebram” a certeza de que o que nós pensamos não é exatamente como pensamos. Acreditamos em dispositivos em que o fluxo rompe com a sequência dos fatos, num certo cenário em que os nossos olhares, ao se perderem na multiplicidade de pessoas, eram atravessados pela ordem e desordem, pelo desejo e frustração, pelo medo e ruptura, pela aproximação e repulsa, pela proibição e transgressão. Um cenário que traduz, expressa e transversaliza, certamente, na sua complexidade, os movimentos do Projeto na unidade do Exército.

Palavras em movimento num fluxo pesquisa

Compreendemos que outras formas de apresentar um “fluxo pesquisa” sobre uma parte da juventude pobre podem ser percebidas por alguns fragmentos de nossas memórias evocadas nas “línguas pensadas, linguagens faladas”, na acepção de Walter Benjamin⁸. Numa experiência em que a nossa narrativa: “[...] não está

8 Na sua obra *Algoria da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*, Kátia Muricy (1999) pretende discutir alguns temas da filosofia benjaminiana, assinalando que os seus temas, que se repetem ao longo de sua obra, são como fragmentos de um todo que podem ser sempre rearticulados dentro de um novo conjunto.

interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Na sua filosofia da linguagem, o referido autor, ao pensar o narrador como aquele que produz a marca, assim como a mão do oleiro na argila do vaso, pretende ir contra qualquer interpretação habitual. Tudo, percebido por si, rumava, certamente, num movimento diferente; havia uma novidade em sua forma de pensar o mundo, o homem. É por isso que a noção de história defendida por Benjamin é como uma tarefa nunca concluída.

Ao propor uma teoria crítica da cultura e da modernidade, Walter Benjamin aponta para um outro conceito de história que, não privilegiando uma imagem eterna do passado, a concebe articulada e narrada à experiência. A lógica que é impressa por tal historiador é estranha ao passado, já que a época pretérita, quando vivida – qualquer que seja a época – se mostra complexa, rica de virtualidades, sendo, portanto, impossível de ser apreendida por simples conexões, tal como o faz o texto da história contínua, regular.

Segundo Muricy (1999, p. 46), Walter Benjamin irá, em carta de 1924 a Hugo von Hofmannsthal, definir o princípio que fundamenta o seu pensamento. “É no espaço da questão da linguagem que se exerce a atividade filosófica. A tarefa da filosofia é uma ‘volta às palavras’ [...]. E, neste retorno, o objetivo é salvar as ‘formas de vida de uma língua’, libertando as palavras de sua ‘servidão terminológica.’” “Servidão” que parece se reafirmar na prática educativa do Projeto ao anunciar que “[...] o nosso jovem não tem hábitos, até porque a vida deles é muito dura, difícil. É uma família que não tem estrutura saudável para encaminhá-los, e eles estão meio que perdidos realmente” (*Educadora A*). Na visão ainda dessa educadora, seria a “falta de hábitos” o resultado da pobreza e da família sem uma “estrutura saudável”?

Utilizando-se de metáforas que na busca de outros significados se transformam em alegorias, Walter Benjamin pretende romper com qualquer teoria da linguagem que associe a palavra humana a funções meramente pragmáticas, uma característica burguesa da linguagem. “Considerar a linguagem a partir de seu uso trivial, na experiência cotidiana de troca de informações ou na comunicação de conteúdos verbais de qualquer natureza, é próprio do que Benjamin chama de *concepção burguesa*” (MURICY, 1999, p. 101).

Ressaltamos que não se trata de buscar um começo que dá origem aos nossos pensamentos, mas entender, a partir de uma questão central, como os jovens se colocam numa experiência profissionalizante. Entender para além de uma suposta unidade de juventude, em busca de outras dimensões da vida diversa dos jovens inscritos no referido Projeto.

São gerações e gerações de dissociação do núcleo familiar. De que os valores são outros. Outros valores que não são os nossos que viemos passando, portanto, ao longo dos anos. Então o trabalho é como passar. Então esse momento (até mesmo converso com os colegas com quem trabalho), que a gente vê esse momento de nós pararmos para observar e saber como atuar. Eu não tenho segurança nenhuma e nem sei interferir. Já soube. Agora não. Agora devemos perceber e criar outro caminho. O jovem específico do Projeto, ele é oriundo dessa realidade também. (*Educadora B*)

Afetados pelo desencanto, pelas incertezas, pelo descrédito de suas ações, como os educadores pensam seus limites? Se pautarem suas ações por manuais didáticos e psicopedagógicos, onde o olhar sobre a criança e o jovem aponta para uma perspectiva biologicista, como pensar essas questões que, para eles, não correspondem à complexidade dos processos de produção de subjetividades no mundo⁹ em que, em especial, os jovens vivem?

Além desse aspecto, percebíamos que havia uma implicação na forma como os educadores poderiam ou não estar pensando suas práticas. É como se existissem dois mundos circundando a vida dos educadores e dos jovens. De um lado, o limite diante daquilo que eles não poderiam responder, ou até mesmo, um não “saber-fazer”, gerando angústia naquele momento; ou um “não abrir mão” de uma certeza cristalizada diante de um olhar que naturalizava os jovens. De outro, as demandas cotidianas dos jovens por respostas aos seus dilemas. Sob esta perspectiva, indagamos: Qual a implicação de suas práticas educativas numa dimensão histórico-política que os constitui e os atravessa?

O nosso trabalho para com esses jovens, e aí envolve a resposta de todo segmento do trabalho, trabalho como um sonho. Que forma todos devem sonhar. [...] Eu já tive alunos que estão no ensino médio, que estão entrando para a universidade. Eu encontrei um, dia desses, trabalhando em uma farmácia, mas eu encontro jovens trabalhando

9 No mercado globalizado do capitalismo tardio do século XX e início do século XXI, não podemos perder a dimensão em que são postas em circulação imagens e significados sobre a infância e a juventude, que colocam a escola cada vez mais numa espécie de “campo minado”. Nos modos de produção capitalista que tudo inventa, Guattari e Rolnik (2000) nos alertam sobre como as crianças e os jovens são, na atualidade, situados em seus mundos. Sobre a criança, o referido autor ressalta que seu tempo “[...] é passado principalmente diante da televisão, absorvendo relações de imagem, de palavras, de significação. Tais crianças terão toda a sua subjetividade modelizada por esse tipo de aparelho” (p. 32-33).

próximos à subida do morro, guardando carros. E nesse encontro eu tive até receios, mas me senti segura porque eu sabia que tinha passado pra ele uma relação afetiva boa, né? Foi interessante ele virar pro grupo (nesse dia eles estavam com capuzes porque era um dia de chuva), eu fiquei meio assustada porque eu ia entrar no carro, aí um virou pra o grupo e falou: “Não cobra o estacionamento dela não, essa é a minha professora”. Sabe, o que eu dei a ele? Eu só dei pra ele um olhar que o tratasse como gente, não que ele não me inspire até medo, mas a relação de amor pra eles, eu acho que é fundamental. (*Educadora B*)

Sob o manto do ensino a partir do “amor ao próximo” ainda é possível conceber os jovens como imaginados pelas teorias, a partir do século XVI até os nossos dias? Erasmo de Rotterdam (2004), no século XVI, chegou a afirmar que sem uma “boa” educação o homem se degrada; propôs, como medida preventiva, manusear a cera, enquanto mole, modelar a argila, enquanto úmida, encher o vaso de bons licores, enquanto novo, tingir a lã, quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchas.

Sabíamos e sentíamos que não estávamos neutros aos questionamentos dos educadores: havia um “desejo-implicante” sendo evocado no “entre-nós”? Seria interessante estender a nossa escuta aos movimentos, aos fluxos (GUATTARI e ROLNIK, 2000), às relações de forças que compõem os modos de relação do Projeto na unidade do Exército? Com os educadores procuramos exercitar, especificamente, o “dom de ouvir”, pois quanto “[...] mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido.” (BENJAMIN, 1994, p. 205), como ocorreu ao final do encontro casual pelos corredores, num dos momentos de diálogos inesperados:

Um levantamento curioso esse realizado pelas educadoras. Talvez devesse inferir algumas considerações sobre essas questões, mas não irei. Aqui talvez fosse interessante pensar numa linguagem que reproduz, possivelmente, não o desejo dos jovens, mas do próprio Projeto, a partir do instituído pelo Exército. Seguir a carreira militar, conforme detectado no levantamento das educadoras, confere aos jovens uma sensação de não se sentirem desfilados em relação à própria instituição. Diante de poucas alternativas, é a mais próxima de sua realidade. Não fiz nenhum comentário. Talvez as tenha decepcionado. Por outro lado, também, acredito que a educadora, ao ouvir a minha conversa com o militar

sentiu-se motivada para falar um pouco de seu trabalho. Legal! Pelo menos houve uma primeira abertura com ela e a outra educadora. Será que é isso mesmo? Já estávamos próximo do meio-dia, me despedi de todos e voltei para casa pensando na conversa. (Diário de Campo, 06/05/2004)

Não apenas pelas palavras perdidas e desencontradas pelos corredores ou pelos imensos espaços que configuram a Escola, certamente não tínhamos o controle sobre a nossa implicação, ou seja, com os riscos que isso implica (PASSOS; BARROS, 2000). Talvez funcionássemos como “catalisadores”, como um corpo que produz análise, mas também é analisado pelo outro. Entendíamos que havia uma concepção de educação e de trabalho direcionada a um “tipo” de jovem.

O *Educador C* falou um pouco do seu trabalho, que tinha feito a graduação em Biologia e agora era professor da rede pública. Estava no Projeto por conta de um convênio do Estado com o Projeto, há quase dois anos. Falou com entusiasmo do Projeto, mas não deixou de colocar alguns limites que ele vem percebendo, enquanto educador, junto aos jovens. Queixou-se que não consegue dar retorno aos problemas familiares que a maioria dos jovens trazem para as atividades, e também de questões relacionadas à sexualidade. Mencionou que gostaria de conhecer alguma forma de ajudá-los neste sentido, mas sentia-se inútil. Segundo sua fala, isso é freqüente. É exatamente essa continuidade que tanto o incomoda. Fiquei pensando comigo mesmo: esse dilema do educador, já o conheço por outros canais. É verdadeiro e mostra o quanto cada projeto deve buscar saídas diante de várias questões que vão surgindo ao longo das atividades. A sensação que tenho é que o Projeto, de uma forma geral, utiliza-se da idéia de ocupar o tempo ocioso do jovem pobre, para, a partir dessa realidade, impor as suas “verdades” de civismo, moral e ética. (Diário de Campo, 24/03/2004)

Nos fragmentos da nossa memória, é oportuno situarmos alguns movimentos suscitados pelo *Educador C* na tentativa de sermos, naquele momento, um “lampejo coletivo” para as suas angústias. Em março de 2004, após o término da reunião onde discutimos com os oficiais sobre a viabilidade da pesquisa, um educador nos procurou, perguntando se tínhamos alguma literatura sobre a juventude que pudéssemos disponibilizar.

“Claro. Temos e podemos disponibilizar”, afirmamos. Após os encontros com os jovens, às vezes acabávamos por estabelecer alguns diálogos que, em sua maioria, redundavam nas dificuldades, nos percalços, na angústia por “não saber” lidar com os jovens. Sobre a literatura juvenil, Walter Benjamin significava, também, a primeira tentativa para que, juntos, pudéssemos pensar.

Se a questão inicial remetia à família e à sexualidade dos jovens, a partir de nossos encontros talvez outras demandas apresentassem força, à medida que o referido educador percebia que podíamos “pensar juntos” a sua prática e a forma como ele lida com essas questões. Entretanto, o impasse sobre diferentes “visões de mundo” parecia estar colocado. De um lado, um educador, biólogo; de outro, um pesquisador, tentando entender os sentidos que os jovens atribuem à formação profissional.

Talvez tivéssemos produzido outros atravessamentos desestabilizadores, como a surpresa do educador, quando não havia respostas às suas indagações sobre os jovens. Seria a nossa “voz muda” a diferença (já que privilegiávamos os lugares indefinidos), algo que produzisse ruptura com o equilíbrio? Possivelmente, as suas dúvidas representavam a existência de um comportamento, uma conduta que, tomada como um sintoma de “anormalidade”, deveria ser localizada, antes da aplicação das técnicas de cura e do controle. A informação inicial, ainda inscrita na verdade do *Educador C* sobre o jovem, soava como uma solicitação de “reparo sobre um *corpo juvenil* e suas engrenagens”.

Reverendo esses momentos, percebemos o dilema que circunscreve um profissional em sua prática educativa. Será que o *Educador C* também percebia o limite do nosso trabalho? Acreditava que tínhamos o domínio dos especialismos da psicologia com relação aos modelos de atendimento clínico ou de acompanhamento pedagógico? Afinal, outras questões também estavam nos mobilizando no momento da pesquisa. Pensar analiticamente cada momento no Projeto para nós se constituía em matéria-prima para rever as nossas atitudes e falas; o que escutávamos e como poderia se dar essa escuta num intervirmo que não é o do tempo sequencial. Nessa experiência pelo inesperado, pela surpresa, pensávamos no devir deleuziano que, como o de Benjamin, embora cada um ao seu modo, não é o da história dos jovens portadores de uma virtualidade perigosa.

Até o momento não sabíamos se deveríamos permanecer em nosso lugar: desejar ou não desejar conhecer parte da realidade, da história do *Educador C*. Se, em algum momento, o nosso poder-saber poderia evidenciar-se, sentíamos que algo poderia ser partilhado, independente da situação em que ambos se encontravam – pesquisador e *Educador C*. Isto sem esquecer a advertência de Foucault (1974, p. 17), que, baseado em Nietzsche, afirma que, se quisermos compreender em que consiste o conhecimento, como ele é fabricado, produzido, devemos entender que “[...] os homens entre si se odeiam, lutam procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder”.

Talvez estivéssemos nesses encontros “únicos” tentando conectar passado e presente na medida em que a lembrança “[...] do passado desperta no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta.” (GAGNEBIN, 1999, p. 89). Retomar não no sentido de buscar algo que se tenha perdido no passado, mas, como um lampejo na coletividade, ressignificar sentidos postos, em especial, na prática do educador. Sentíamos que o presente poderia penetrar na sua opacidade. Acreditávamos na afirmação de modos de pensar que se apresentassem “[...] como problema, como multiplicidade dispersa, onde a pergunta não cessa de se mover e as respostas se transformam, incessantemente, em novas perguntas [...]. Diríamos, como Nietzsche, que a interrogação é uma das formas de nos tornarmos ‘mestre e senhor de algo’”. (BARROS, 2000, p. 33).

Ainda o *Educador C* narra a experiência de crescer em áreas consideradas de “risco” na cidade do Rio de Janeiro. Evocando em suas memórias alguns fios de sua história, seu olhar tornava-se aguçado e evidenciava um olhar “sensível” à realidade dos jovens. Nessa dimensão, essas memórias e “[...] as narrações – coletivas e individuais – são recortes e versões feitas nas múltiplas e infinitas possibilidades de combinações e implicam perspectivas em que do presente, os sujeitos redescobrem o ontem com os olhos do amanhã”, assinala Linhares (2001, p. 42). Dos fatos passados, recordava o *Educador C*, em seus relatos, o mundo incongruente do jovem-adolescente, a sedução que o tráfico de drogas exercia também sobre ele e seus amigos. Em relato contundente, afirmava que, para alguns, a vida já tinha tomado “seu rumo”. “Cara, já perdi alguns amigos”, afirmou certa vez num tom pessimista. Nessa produção de subjetividades desviantes, a figura do “bandido” coloca-se como uma alternativa real para a maior parte da população masculina jovem, pobre e marginalizada. Mesmo aqueles que mantêm vínculos com o mundo da legalidade geralmente admitem a possibilidade de ingresso na vida da transgressão e do crime (VELHO, 1996).

Era como se, no cotidiano em que “agora” estamos, uma imagem “banalizada” ainda ressoasse como numa espécie de “paisagem comum” que sobrepeça crianças e jovens pobres,¹⁰ com maior expressividade, nas grandes cidades brasileiras. Expostos e alvo de assédios, certamente, pela dinâmica perversa do mercado do

10 Diferentes estudos sobre a juventude apontam para uma amarga e flagrante vulnerabilidade. Tanto a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) quanto o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJ) indicam uma juventude que se torna, cada vez mais, o principal alvo da violência. Para a UNESCO, o Rio de Janeiro apresenta o maior número de homicídios entre os jovens que, em 1993, já apontava para uma taxa preocupante de 73,2%, entre os jovens de 15 a 24 anos. Para se ter uma idéia, em 2002 esses números saltam para 118,9% (*O Globo*, 08 jun. 2004). Segundo o TJRJ, dos 14.429 processos da Vara de Execuções Penais (VEP), de 1º de janeiro a 31 de junho de 2004, 53% são de jovens que, no momento do delito, apresentavam idades entre 18 e 24 anos (*O Globo*, 08 ago. 2004).

tráfico de drogas, suas vidas espraíam-se nas favelas, territórios de exclusão e de violência, onde a vida, em sua potência, insiste em reafirmar a sua existência. Como pudemos observar no relato de um jovem, “no mercado de trabalho, a gente numa empresa, com um currículo, já tem alguma coisa para ser reconhecido [...]” (*Jovem, 15 anos*).

Por questões da nossa própria limitação do tempo que para nós assumia papel importante no Projeto, não havia uma linearidade nos encontros, em específico com o *Educador C*. Havia horários e jornadas de trabalho que impingiam ritmos diferenciados entre os educadores. Não tínhamos o controle do tempo. A velocidade e a sobrevivência de cada um imprimiam, certamente, outros atravessamentos em nossos modos de vida. No segundo semestre de 2004, este educador assumia outras escolas, impossibilitando, inclusive, seus trabalhos no Projeto.

Na “descontinuidade” dos olhares, fomos abordados, certa vez, após um encontro com os jovens por uma educadora que interpelava sobre o que fazíamos nos encontros, o que pretendíamos realizar, o que objetivávamos e porque não utilizávamos questionários e entrevistas, por exemplo.

Nesse instante, e diante de uma “conversa informal”, afirmamos que nosso trabalho não se centrava na busca de descrever e identificar uma “forma-jovem”, mas em pensar junto com os jovens o que eles sonhavam, desejavam, pensavam, diziam, sentiam.

Sabemos que retratar os fatos como se produziram é uma tarefa, no mínimo, impossível (BENJAMIN, 1994). Porém, em casa, convidamos a memória para pensar sobre a nossa implicação nesse espaço. Por que essas questões foram evocadas pela *Educadora A*? Seria apenas um esforço da curiosidade, ou algo mais? Em que medida os nossos encontros com os jovens tomavam outras dimensões, mais coletivas?

A partir da nossa experiência com os educadores e a coordenação, pudemos perceber uma lógica de poder difuso que eles exercem sobre os jovens.

Na coordenação, encontro-me com uma educadora já bastante antiga no Projeto. Após cumprimentos, ela me pediu para que eu saísse da sala rapidinho. Motivo: os jovens tinham jogado futebol no dia anterior e deixaram as suas meias e os tênis na sala. Resultado: com a chuva e a umidade, somando-se à sala fechada a noite toda, o cheiro estava insuportável. Ficamos do lado de fora e perguntei pelo tenente. Disse-me que ele estava no vestiário e que eu poderia ir até lá. Na portaria, fui informado que o tenente não havia chegado. E aí? Alguns jovens já estavam no Projeto. Não todos. Vinte e dois ao todo. São quarenta e três.

O quantitativo já me respondia a questão que eu mesmo me fiz antes de chegar ao Projeto. Consegui, então, falar com o tenente. Ao mesmo tempo, encontramos um jovem com o rosto sujo de branco, me pareceu pasta de dente. E era. Em seguida, um outro. Nesse momento, o militar mandou os jovens para o banheiro. Alguns minutos depois, fomos todos para a sala. Antes de o militar me deixar com eles, chamou a atenção de todos, reclamando, inclusive, da brincadeira. Disse que não aceitaria este tipo de brincadeira e que gostaria de saber quem foi o responsável. (Diário de Campo, 21/05/2004).

A expressão da autoridade demonstrada na atitude do militar é apenas um, dentre vários outros momentos do funcionamento do exercício do poder. Em ações que se integram e imersos numa concepção naturalizada, acredita-se “que é assim mesmo e a única saída é o trabalho para os jovens”.

Atentos às palavras de ordem, os militares preconizam em suas práticas a importância do disciplinamento, do respeito às normas e às regras do Projeto e, em especial, do Exército. “Seja qualquer tipo de arte, de atividade, que eles tenham as noções de regras, e que há noções [...] pautadas em regras, regulamentadas, de alguma forma, na cabeça deles [...] por causa desse conceito de trabalho que a gente tem aqui” (*Educadora B*). Essa concepção naturalizada da educadora, apoiada nas palavras de ordem, aponta para uma professora que “[...] não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensina’, dá ordens, comanda” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 11), proporcionando, inclusive, a “gestão das vidas” como afirma Lourau (1993, p. 14), pois nos estabelecimentos somos “geridos” por “outrem”, e geralmente vivemos esta situação como coisa natural.

Essa ideia ainda pode ser analisada por outros ângulos. São máquinas de capturas, o biopoder, com seus dispositivos de controle permanente. Sob essa perspectiva, e mesmo quando pensamos no Projeto como um campo de forças, há uma tendência, ao tentar impor aos jovens a ordem pedagógica, para destituí-los de seu poder-saber ao torná-los apenas “objeto” a ser manipulado pela instituição pedagógico-militar.

[...] se todos já estavam em silêncio, é claro que ninguém respondeu. Mas o tenente falou que iria conversar com eles depois. Passada a ‘bronca’, o tenente liberou a sala e eu entro em cena. Me sentia calmo, mas ansioso porque iria falar com os jovens. (Diário de Campo, 21/05/2004).

A sentença sobre a vida dos jovens já está previamente determinada. Há, nas práticas pedagógicas, uma representação linear, fatalista, sobre eles que, certamente, ao constituí-los, bloqueia sua potência, ao percebê-los apenas como um problema social. Como pensar essas práticas como mecanismos de poder e produtoras de subjetividades? Parafraçando Paul Veyne (1982, p. 154), talvez fosse necessário “[...] desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou [...]”; e objetiva um “tipo” de jovem, inventado em cada momento histórico e social. Em especial, no Projeto ele é:

[...] alguém que está em formação. O jovem é aquela criatura que está em processo de tomar decisões sem entender muito bem ainda o que ele quer; ele pensa em trabalhar porque, como são jovens oriundos de famílias carentes, e como a necessidade de dinheiro é grande, ele pensa em trabalhar, mas ele ainda não sabe o muito bem em quê. (*Educadora A*)

O conceito de jovem que se desprende do fragmento acima revela um entendimento de juventude vinculado a etapas de vida, num tempo contínuo, do *chrónos*, importante, inclusive, para os diferentes modos de intervir no campo educacional.

Ainda sobre esse aspecto, e num presenteísmo sobre as tarefas, o fundamental é prepará-lo para o trabalho, para a profissão, é objetivá-los a uma forma de pensamento. “Trabalho pra mim é toda ocupação útil. Então não vejo, assim, que o nosso menino precise ser alguém diplomado, mas que ele tenha uma ocupação útil e que ele possa viver com dignidade. Ele faça sua opção para viver com dignidade” (*Educadora A*). Nessa prática respaldada pelo exercício de poder, Benjamin (1984, p. 23) irá se opor a qualquer forma de ceticismo presente na “verdade” do adulto, pois, segundo esse autor, o mesmo julga em nome de um conhecimento que considera como único e absoluto. “E aqui está o segredo: a experiência se transformou no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para as coisas grandes e plenas de sentido; a experiência se torna para ele a mensagem da vulgaridade da vida”.

Em linhas gerais, há uma perspectiva naturalizante das práticas pedagógicas dos educadores do Projeto. É como se houvesse uma natureza de jovem pobre a ser descoberta. “Eu quero estar sonhando que eu não vou conseguir transformar esses indivíduos, não vou conseguir passar alguma coisa. Que futuramente eu digo a eles: eu quero encontrá-los numa situação muito boa. Eu quero vê-los como amigos” (*Educadora B*). Abre-se mão da possibilidade de elaborar o inesperado e aplica-se o fazer repetitivo dos livros, exercícios, programas prontos.

Se havia críticas ao Projeto por parte dos educadores, algumas remetiam, entre outros aspectos, à maneira como ele era pensado pelas parcerias. Enfim, os dilemas são coletivizados para os que fazem e pensam o Projeto? Qual a implicação quando eles não questionam o instituído?

Numa sociedade capitalista, e atendendo à problemática de parte da juventude pobre, os educadores acreditam, além dos aspectos já citados, que, ao propiciar uma formação profissionalizante, possam proporcionar aos jovens uma colocação futura no mercado de trabalho. Afinal, como incluí-lo numa sociedade cada vez mais excludente? Em se tratando do mundo do trabalho, nada indica que haverá a inclusão dos qualificados no trabalho formal. Nesse sentido, para Forrester (1997, p. 20), “Se ‘trabalho’ e, por conseguinte, ‘desemprego’ resistem, esvaziados do sentido que parecem veicular, é porque, pelo seu caráter sagrado, intimidante, eles servem para preservar um resto de organização certamente caduca, mas suscetível de salvar, por algum tempo, a ‘coesão social’”.

Os já referidos “empregabilidade”, “qualificação”, “sujeito flexível”, “sociedade do conhecimento” passam a configurar uma nova ordem do capital. Generalizam-se, com maior força entre os jovens, itinerários profissionais marcados pela instabilidade, pela precariedade e pelo risco. O desemprego, um fenômeno peculiar aos modos de produção capitalista, e que se intensifica a partir da década de 1970 (RIFKIN, 2004), vai produzir a emergência de uma nova questão social como Castel (1998) irá estudar no caso particular da França.¹¹ Nesse cenário de crise e de exclusão,¹² há uma produção dos “desfiliaados”, certamente para os “[...] jovens à procura de um primeiro emprego e que vagam de estágio em estágio e de um pequeno serviço a um

11 Castel (1998), ao apontar para a idéia de uma nova questão social, situa o debate em torno das mudanças produzidas no mundo do trabalho, onde a função integradora de uma sociedade do salário expressa no modelo do Estado de Bem-Estar Social - ou seja, proteção social, segurança e garantia de direitos sociais notadamente nos países de capitalismo central -, tem, nos dias atuais, com maior força, um modelo de economia quase totalmente automatizada (RIFKIN, 2004). A automação da economia passa a redefinir esse modelo de proteção em que cada vez mais os trabalhadores estão desprotegidos, e alocados numa precarização nas relações de trabalho.

12 Aqui, Peter Pál Pelbart (2003, p. 21) nos ajuda a pensar nos processos de captura produzidos pelo capitalismo que opera por fluxos, redes. Ao tomar a noção de *Império* proposta por Hardte Negri (2004) para pensar a produção de subjetividades na atualidade, afirma que o “[...] novo capitalismo em rede, que enaltece as conexões, a movência, a fluidez, produz novas formas de exploração e de exclusão, novas elites e novas misérias, e sobretudo uma nova angústia – a do desligamento. [...]. O que se vê então é uma expropriação das redes de vida da maioria da população pelo capital, por meio de mecanismos cuja inventividade e perversão parecem ilimitadas”.

outro [...] que passam, até a exaustão e sem grande sucesso, por requalificações ou motivações” (CASTEL, 1998, p. 529-530).

Nessa nova ordem de trabalhadores eternamente precários ou de desempregados crônicos, “[...] como vegetam, em particular os jovens, numa vacuidade sem limites [...] e como são detestados por isso; [...]”, conforme corrobora Forrester (1997, p. 16), num tom incisivo. Mas, para a *Educadora B* ainda é possível encaminhar o jovem pobre do Projeto ao trabalho. Esquece ela a precariedade dos vínculos laborais e dos empregos temporários, forjados pela sociedade contemporânea e contidos nos projetos neoliberais, que permeiam o mercado de trabalho formal.

[...] ajudá-lo a descobrir qual é a sua verdadeira identificação com alguma coisa, né? Independente das coisas preestabelecidas, médico, dentista, ser mecânico, ser bombeiro, ser polícia militar como eles falam, ser militar do Exército [...] é tentar descobrir qual a potencialidade, a veia de vida que vá conduzi-lo ao trabalho. (*Educadora B*)

Numa perspectiva benjaminiana, trata-se de negar qualquer forma de utopia da vida, em especial da juventude. É preciso lançá-la no mundo das subjetividades normalizadas, pois nada “[...] é mais odioso ao filisteu que os ‘sonhos de sua juventude’” (BENJAMIN, 1984, p. 25).

Está posto! O jovem, constituído pelo tempo sequencial, tem no Projeto a oportunidade de aprender, através das rotinas disciplinares, tomadas como educativas, habilidades e capacidades necessárias para o “bom homem”. “Em alguns momentos, as atividades dos educadores e da coordenação parecem se restringir apenas em organizar os jovens nas atividades programadas pelo Projeto: avaliar desempenho escolar, assiduidade, pontualidade, comportamentos e condutas” (Diário de Campo, 23/07/2004).

Nessa perspectiva, “[...] quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando a sua experiência?” (BENJAMIN, 1994, p. 114). O que se faz em nome da experiência, quando a mesma ainda se encontra ausente de sensibilidade? Será que é possível homogeneizar o sentir? É possível produzir outros modos de sentir e experimentar se nós ainda não experimentamos nada?

Agora hoje a juventude está me preocupando muito. [...] Hoje há um cuidado maior que devemos ter. Acredito que outros agentes externos a questão da violência, a questão das drogas é, a dissolução das famílias, né? (*Educadora B*)

Aqui, a educadora parece se posicionar na figura do filisteu,¹³ expressão que nos afigura adequada, e aliada a outros pedagogos sisudos e cruéis, apresenta à juventude “[...] aquela experiência cinzenta e poderosa, [...]. Sobretudo porque ‘vivenciar’ sem o espírito é confortável, embora funesto”. Desse ponto de vista dogmático, é essa experiência que Benjamin (1984, p. 23) ironiza e a denomina de “pobreza de ideias e monotonia”.

E o nosso jovem? O perfil de nosso jovem é aquele que não tem em casa um incentivo muito grande para estudar e se preparar para entrar no mercado profissional. Então, ele está tateando, está ao sabor do vento, ele não sabe direito o que ele quer. (*Educadora A*)

Diante de um olhar atento à ordem, os jovens são entendidos como diferentes e precisam ser adaptados ao mundo do adulto, do trabalho e da razão instrumental. Em nome do conhecimento acumulado do adulto se desautoriza a experiência do jovem e como assinala Benjamin (1994), se a experiência não se vincula ao homem, como espaços outros podem ser pensados para que não se produza o que o jovem pode ou deva ser?

Com relação às atividades de reforço, o militar afirmou que há resistências por parte dos jovens. Afinal, questiono: por que os jovens resistem também a essas formas de enquadramento? Será que eles buscam outras maneiras? Acreditam no que eles estão fazendo? Sentem-se motivados? Poucos são aqueles que se sentem empenhados para tirar as dúvidas com as professoras. (*Diário de Campo*, 11/05/2004)

Ainda sobre tais questões, e numa dimensão assistencialista, por que as atividades de reforço escolar não são questionadas? Por que não se discute o tipo de escola que é direcionada para os jovens do Projeto? Como lidar com jovens que, em sua maioria, não desejam a escola e o reforço escolar? Representaria o reforço escolar uma espécie de *quebra-galho* para os jovens? O que se atualiza e o que se reforça nessa relação?

13 Não resta dúvida sobre a importância da produção intelectual, filosófica, de Walter Benjamin (1994). Sobre a noção de experiência, ele explicita como objeto de crítica, entre alguns aspectos, a figura do filisteu-pedagogo que concebe a educação como exercício para reafirmar princípios morais, e imperativos da cultura burguesa nos jovens, conforme mencionado. Sua crítica se dirige à noção de experiência, entendida como “máscara” do adulto e “evangelho do filisteu” que despotencializa a vida da criança e do jovem.

Quando o jovem não se adequa ao programa, há uma tendência para culpabilizar a família. A pedagogia moderna vai definir o mau aluno, mas também irá definir o mau pai ou a má família (NARODOWSKI, 1996). “No espaço escolar, as estratégias de normalização se individualizaram como processos educacionais, culpabilizando alunos, professores e pais pelos *rendimentos escolares*” (HECKERT et al., 2001, p. 240). Rendimentos entendidos também naquilo que o comportamento e a atitude dos jovens expressam.

Um militar relatou o caso de uma mãe que, sendo convocada para ir ao Projeto por problemas de comportamento do filho, não conseguiu conter as emoções diante de todos. Indignada porque também estava faltando ao trabalho como diarista, partiu, diante de todos, para agredir o filho porque ele não conseguia, de forma alguma, integrar-se às atividades do Projeto. Frente à atitude de revolta da mãe, o militar relatou que correu em sua direção, pedindo que ela procurasse entender seu filho; que é difícil lidar com os jovens nos dias de hoje. Mencionou, também, que ela precisaria ter mais paciência com ele. A culpa é da família, afirmou o militar. Aqui, o discurso da moralidade deita em “berço esplêndido”. Para os militares é difícil trabalhar com os jovens até porque esse comportamento apenas reflete o cotidiano deles com as suas famílias e nas comunidades onde moram. Como é difícil desconstruir a fala que eles têm desses jovens! Como compreender que eles são produzidos em e por condições que marcam suas existências? Como não percebê-los enquanto sujeitos portadores de uma suposta essência ou natureza? (Diário de Campo, 11/05/2004)

Ainda que se registrem críticas às famílias, é expressivo para as mesmas, segundo afirmaram educadores e coordenação, ser o Projeto um espaço de “alento”. Sentem-se as famílias “incapazes” de propiciar as condições necessárias para que seus filhos possam realizar cursos profissionalizantes, percebendo esse lugar como uma espécie de “porto seguro” vinculado, inclusive, à ideia de que, tornados participantes do Projeto, os filhos não se expõem aos riscos produzidos pela pobreza.

Nessa dinâmica, é oportuno situar a fala de uma educadora que também acentua essa expectativa:

Então a gente tenta conversar com eles, mostrar que a vida é difícil, que a gente tem que superar muitos obstáculos, mas que esses obstáculos não podem nos abater, que fazem parte do processo, e tentar dentro da nossa possibilidade,

colaborar para esse crescimento, principalmente para o crescimento moral deles. (*Educadora A*)

Nessa perspectiva de intervenção pedagógica que atenda à constituição de subjetividades juvenis, constituídas por determinados modos hegemônicos de existir, sentir, aprender, trabalhar, sonhar, por exemplo, o que temos, numa certa dimensão, são dispositivos como a punição e a recompensa articulados nos exames, nas regras disciplinares, que “[...] ao se efetivarem no cotidiano das práticas escolares, colocam e recolocam, permanentemente, o aluno na lógica do funcionamento social dominante” (BARROS, 2000, p. 33).

A decisão dos pais ou responsáveis pelo encaminhamento dos filhos ao Projeto sinaliza para uma percepção das famílias que veem esse espaço como a “salvação”, a “redenção” para os seus filhos. Além disso, o “abandono” do mesmo por alguns jovens é entendido pelo coordenador como uma situação de indignação para o Projeto, pois não há justificativa e nem retorno das famílias sobre a desistência de seus filhos.

Um militar afirmou que há vários casos de abandono por parte dos jovens durante a permanência no Projeto. Disse, inclusive, que durante a permanência no Projeto, acaba por assumir diversas responsabilidades. Além de coordenador, ele se vê no papel, na maioria das vezes, de pai, de professor, de conselheiro, porque os problemas dos jovens são enormes. Mesmo desconhecendo o motivo do abandono, ele arriscou afirmar que poderia ser por conta de um trabalho, no mercado formal ou informal. O que ele não concorda é com o silêncio da família que, diante do abandono, não estabelece qualquer comunicação com o Projeto. “Não há aviso da família”, relatou o militar com um tom de indignação. (*Diário de Campo, 29/07/2004*)

Diante desse contexto, em que as ações do coordenador parecem se tornar mais complexas, perguntamos: O que fazer com o jovem que se desliga sem justificar ou que deseja abandonar o Projeto? Os cursos são atrativos para as suas demandas e para a realidade do mercado de trabalho?

Conclusões...

Durante a nossa experiência no Projeto, o que esses fragmentos aqui reunidos apontam na (in)visibilidade dos educadores? Percebemos que os profissionais que trabalham nessa perspectiva servem como amortecedores a uma lógica que atravessa e produz uma juventude pobre. As atividades com

os jovens sugerem reafirmar as rotinas disciplinares do respeito aos direitos e deveres, a importância da frequência à escola, a formação profissional, o tipo de comportamento que deverão ter nas dependências do quartel, ressaltando, inclusive, o respeito aos educadores e aos militares, a maneira de falar e a conduta com a higiene corporal. A atitude doutrinária, por exemplo, de apontar para o jovem o que é certo ou errado em relação ao comportamento, à aquisição de “bons hábitos”, é muito comum no dia a dia do Projeto. Mais uma vez a questão se coloca: “Por que práticas se instituem? São um meio de promoção social ou de proteção da ordem? [...] o educador mantém uma visão médica do trabalho enquanto ‘tratamento’, assim, o que é saudável vai ser ensinado” (FERREIRA, 1998, p. 160). Há, certamente, um modelo hegemônico ao qual o jovem deve se submeter, se modelar.

Retomando alguns fragmentos, e num certo tipo de conformação, os educadores parecem focar suas práticas educativas na produção de um certo “modo-jovem-trabalhador”, militar ou civil, levando-se em consideração, com maior expressão, a sua adequação aos diversos modos de sentir e de viver hegemônicos na sociedade.

Aqui, ainda seria preciso indagar: De que maneira a análise e a avaliação do que fazem e por que fazem não permitiriam aos profissionais uma visão sobre suas implicações? Que tipo de análise e, conseqüentemente, de avaliação poderiam ser pensadas? Como partir das experiências juvenis para produzir outros modos de pensar a vida, e até mesmo, os jovens no “processo” de aprendizagem? Parafraseando Benjamin (1994), seria preciso “escovar” as práticas educativas do Projeto no presente a contrapelo, para que outras formas de pensar sejam produzidas, e outros modos de experimentar juvenil possam ser sentidos, em que o experimentar seja da ordem do devir-pensamento, sempre atual, em vias de se fazer, conforme assinala Deleuze (1992).

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Juventude e Contemporaneidade**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, p. 25-36. 1997.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 32-42, ago. 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

- _____. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COSTA, Eduardo Antonio de Pontes Costa. **Diário de um pesquisador:** jovens pobres em devir na (in)visibilidade da formação profissional. 235 f. (Tese de Doutorado). Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia – v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- FERREIRA, Mônica Silva. **Da Formação e Inserção do adolescente no mundo do trabalho.** Um enfoque sobre os cursos de aprendizagem profissional e a educação. Em pauta: a Associação Cristã de Moços. (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UERJ, 1998.
- FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. 26. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- _____. **As verdades e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Cadernos da PUC-Rio, Conferências I e II, 1974.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin.** 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** Cartografias do Desejo. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** 6. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2004.
- HECKERT, Ana Lúcia C. et al. A escola como espaço de invenção. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (Org.). **Fazer e dizeres psi na história do Brasil.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LINHARES. Célia. Pesquisas Educacionais podem romper com Profecias de Nascimento? Memórias e Projetos do Magistério no Brasil. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vítor. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1993.

MURICY, Kátia. **Alegoria da dialética**: a imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **A infância como construção pedagógica**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília-DF, v. 16, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2000.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**. Ensaios de biopolítica. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos Empregos**. O contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo. São Paulo: M. Books do Brasil, 2004.

ROTTERDAM, Erasmo de. **De Pueris (Dos Meninos); A Civilidade Pueril**. São Paulo: Escala, 2004 (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

SILVA, Mário da. Nota do tradutor a Nietzsche, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra. Um livro para todos os homens**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977, p.5-23.

VEYNE, Paul Marie. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982, p. 151-198.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. (Org.). **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/FGV, 1996, p. 10-24.

Recebimento em: 03/07/2010.

Aceite em: 26/03/2011.