

Ano 11, Vol XXII, Número 2, jul-dez, 2018, Pág. 70-97.

O COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL NA ESCOLA, REPRESENTAÇÕES DAS VIOLÊNCIAS ENTRE O RURAL E O URBANO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA TEORIA DE WINNICOTT

Ana Paula Serpa Corrêa, Marina Fonseca de Souza

Tarcilla Silva dos Passos & Wanderley da Silva

RESUMO: As violências não são um fenômeno novo na história das sociedades, todavia, nas duas primeiras décadas do século XXI no Brasil o aumento no número de homicídios e a percepção de insegurança chegam a um ponto alarmante. Além dos homicídios, as violações dos direitos humanos e deterioração de políticas públicas afirmativas, agravam a situação já precária, principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos e zonas rurais próximas. A escola, não poderia deixar de sofrer as influências desse cenário. Muitos casos de violências no ambiente escolar denunciam que é necessária uma reconstrução dos meios e vias pensados para a educação. Seja pela grande evasão escolar, pelo baixo rendimento da aprendizagem ou pelos recorrentes casos de violências físicas e morais, o quadro demonstra que é necessário reorganizar esse ambiente para que aproveite seus talentos e preserve seus sujeitos. Assim, o presente trabalho tem como seu principal objetivo ajudar no processo de elucidação das questões relacionadas com o comportamento antissocial na escola, a partir do referencial teórico de Winnicott, buscando realçar o potencial criativo da agressividade juvenil. Para esse fim, usaremos os resultados de uma pesquisa de campo desenvolvida em diversos ambientes de formação social, inclusive na escola, em um bairro periférico da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Comportamento antissocial; escola; criatividade; Winnicott

EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LA ESCUELA, REPRESENTACIONES DE LAS VIOLENCIAS ENTRE LO RURAL Y LO URBANO: UN ABORDAJE A PARTIR DE LA TEORÍA DE WINNICOTT

RESUMEN: Las violencias no son un fenómeno nuevo en la historia de las sociedades, sin embargo, en las de las primeras décadas del siglo XXI en Brasil el aumento en el número de homicidios y la percepción de inseguridad llegan a un punto alarmante. Los homicidios, las violaciones de los derechos humanos y el deterioro de políticas públicas afirmativas, agravan la situación ya precaria, principalmente en las periferias de los grandes centros urbanos y zonas rurales cercanas. La escuela, no podía dejar de sufrir las influencias de ese escenario. Muchos casos de violencias en el ambiente escolar alerta que se requiere una reconstrucción de los medios y vías pensados para la educación. En el caso de las violencias físicas y morales, el coyuntura demuestra que es necesario reorganizar ese ambiente para que apruebe sus talentos y preserve a sus sujetos. El presente trabajo tiene como su principal objetivo ayudar en el proceso de elucidación de las cuestiones relacionadas con el comportamiento antissocial en la escuela, a partir del referencial teórico de Winnicott, buscando realzar el potencial

creativo de la agresividad juvenil. Para ello, utilizaremos los resultados de una investigación de campo desarrollada en diversos ambientes de formación social, incluso en la escuela, en un barrio periférico de la región metropolitana de Río de Janeiro.

Palabras clave: Comportamiento antisocial; escuela; creatividad; Winnicott

THE ANTISOCIAL BEHAVIOR IN SCHOOL, REPRESENTATIONS OF VIOLENCE BETWEEN RURAL AND URBAN: AN APPROACH BASED ON WINNICOTT'S THEORY

ABSTRACT: Violence is not a new phenomenon in the history of societies, however, in the first two decades of the 21st century in Brazil the increase in the number of homicides and the perception of insecurity reach an alarming point. In addition to homicides, violations of human rights and deterioration of affirmative public policies aggravate the already precarious situation, especially in the peripheries of large urban centers and nearby rural areas. The school, could not help but suffer the influences of this scenario. Many cases of violence in the school environment denounce the need for a reconstruction of the means and routes intended for education. Whether due to the great school dropout, the low performance of learning or recurrent cases of physical and moral violence, the picture shows that it is necessary to reorganize this environment so that it harnesses its talents and preserves its subjects. Thus, the main objective of this work is to help in the process of elucidating the issues related to antisocial behavior in school, based on Winnicott theoretical framework, seeking to highlight the creative potential of juvenile aggressiveness. To this end, we will use the results of a field research developed in several social formation environments, including in the school, in a peripheral neighborhood of the metropolitan region of Rio de Janeiro.

keywords: Antisocial behavior; school; creativity; Winnicott

Introdução

No Brasil o problema das violências, indicado principalmente pelo número de homicídios é de domínio público. Centenas de matérias jornalísticas, além de dados de diferentes órgãos do Estado e instituições da sociedade civil revelam índices cada vez mais alarmantes. Esses dados demonstram, em especial, que os jovens entre 15/29, sobretudo do sexo masculino e das periferias, são as principais vítimas¹. Jovens que estão ou passaram pelos bancos escolares.

¹ Segundo um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) /Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que consta no Atlas da Violência 2017, revelou que as principais vítimas das mortes violentas no Brasil são os jovens, negros e de baixa escolaridade. Um dado considerado impactante nos dá uma comparação de que a cada 100 pessoas assassinadas no país, 71 são negras. As chances de os negros se tornarem vítimas de assassinatos seriam de 23,5% a mais em relação aos outros indivíduos brasileiros. "Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra", diz estudo. Os dados também revelam que o índice de mortalidade de mulheres negras entre 2005 e 2015, subiu 22%, enquanto que o de mulheres não negras esse índice caiu 7,4% (CERQUEIRA, 2017).

Não obstante, sabemos que a instituição escolar brasileira não consegue alcançar todos os jovens ou mesmo suprir as suas necessidades educacionais. É bem verdade, que não é papel da escola suprir as necessidades sociais dos jovens, todavia, nem mesmo a proposta de formação preconizada pela legislação educacional parece ser alcançada pelas redes de ensino, ao menos se forem levados em consideração os dados das avaliações internacionais de desempenho escolar². Aliada a precária situação social que acomete a maior parte da população, caracterizada pela baixa renda e praticamente nenhum apoio das políticas públicas, observamos crescer a chamada “geração nem nem”³, em grande parte composta por mães jovens/adolescentes. O que a escola pode oferecer como opção a essas mazelas? Longe de ter essa resposta, consideramos que para a elucidação desse tema seja necessário trazer várias perspectivas dos sujeitos que sofrem com essa situação, esse foi um dos propósitos da pesquisa que sustenta com dados este trabalho.

Por todos os problemas e dificuldades que passam os sujeitos da escola, que vão desde precária estrutura física, baixa remuneração, falta de políticas públicas que atendam às práticas docentes e às necessidades de formação continuada, entre outros, ainda há o problema da violência. Violência que afeta as regiões metropolitanas dos grandes centros, onde há a maioria das unidades escolares, sobretudo as que estão nas periferias. Associado a esse ambiente violento, as relações entre os jovens não poderiam deixar de ser afetadas por esses componentes. Assim, é muito comum a queixa de que os jovens são muito violentos nas escolas e que perderam o “respeito” com os professores/as.

Nossa investigação buscou perceber o que é considerado violência/agressão e buscou constatar se existiria diferença, pouco considerada, da agressão destrutiva para uma agressividade positiva nas práticas dos jovens que foram sujeitos das pesquisas. Assim, o presente trabalho tem como seu principal objetivo ajudar no processo de elucidação das questões relacionadas com o comportamento antissocial na escola, a

² No desempenho escolar, de acordo com a avaliação feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia adolescentes de 15 e 16 anos, e é realizada a cada três anos, nas duas últimas edições o Brasil ficou entre os 70 países avaliados, em último colocado entre os demais. Aparecendo em 59ª posição em leitura, 63ª em ciências e 66ª em matemática, apesar do aumento no investimento na educação (BRASIL, 2016).

³ Convencionou-se chamar ‘geração nem nem’ o conjunto dos jovens que nem trabalham, nem estudam. Segundo dados do IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua. PNAD Contínua. Os dados sobre a Distribuição de pessoas desocupadas por idade, 4º trimestre de 2017, indivíduos entre 14 a 17 anos- 8,10%; 18 a 24 anos-32,70%; 25 a 39 anos- 34,40%; 40 a 59 anos- 22,30% e 60 anos ou mais- 2,50%. E sobre a Distribuição percentual de pessoas desocupadas por sexo, 4º trimestre de 2017. Homens- 49,30% e mulheres- 50,70%. (IBGE, 2017).

partir do referencial teórico de Winnicott (2005), buscando realçar o potencial criativo da agressividade juvenil.

Considerando o universo das escolas públicas das periferias, não seria incorreto supor que as regiões metropolitanas dos grandes centros urbanos brasileiros possuem características bastante semelhantes em relação à condição social da população e da precariedade dos serviços públicos essenciais, assim como da sofrível infraestrutura destinada aos habitantes. Nessas regiões, os estudantes, professores e toda a comunidade escolar sofrem violências, dentro e fora da escola. A violação dos direitos humanos nas comunidades que são acometidas por sistemáticos ataques seja de criminosos e/ou das forças policiais, emolduram cenas cada vez mais brutais e recorrentes, que banalizam as violências e constantemente transformam as vítimas em culpadas.

As pesquisas que dão subsídios ao trabalho aqui proposto foram realizadas em escolas públicas em regiões limítrofes entre as características rurais e urbanas, na região metropolitana do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, e tem como sujeitos das pesquisas os jovens. Ao tratar das representações dos jovens sobre as violências, a partir da escuta, em pesquisas qualitativas, usando questionários e entrevistas como instrumentos, além das etnografias realizadas, percebemos que as características rurais e urbanas na região parecem ser significativas para a compreensão do fenômeno dos comportamentos antissociais na escola.

Iniciaremos nossa apresentação com a fundamentação dos pontos mais importantes que selecionamos da teoria de Winnicott para o nosso trabalho e, em seguida, passaremos a descrever a pesquisa de campo e seus resultados.

1. Agressão e agressividade em Winnicott: sobre a produção da delinquência

Enfrentar as violências nas escolas é um grande desafio; estudantes, funcionários e docentes sofrem de formas variadas esse fenômeno. Em especial, lidar com as manifestações agressivas dos alunos não é uma tarefa fácil para o professor, pois excede o cabedal de conhecimentos que foi oferecido em sua formação acadêmica para o exercício da profissão. Por outro lado, os estudantes também demonstram grande

dificuldade em se adaptar ao ambiente escolar, muitas vezes hostil. A apresentação sucinta das origens do comportamento agressivo a partir do referencial teórico de Winnicott tem como objetivo oferecer mais elementos para a compreensão do referido fenômeno, assim como destacar seu possível potencial criativo.

A partir das análises de Winnicott, que teve uma grande experiência clínica com jovens e crianças em situação de delinquência, buscaremos argumentar sobre as possibilidades de transformação de ambientes hostis em favoráveis à manifestação criativa. Todavia, para isso, parece fundamental voltar até a gênese da construção identitária, acompanhando rapidamente a formação desses afetos no bebê.

Segundo Winnicott (2005), os bebês humanos se movimentam para obter satisfação, ou seja, prazer. Um exemplo disso é o momento da amamentação, quando o bebê em busca de satisfazer o seu apetite, pode por a mãe em risco, ao morder o seu seio. Essa atitude do bebê indica uma agressividade instintual (WINNICOTT, 1990), possivelmente gratificante para o bebê. Não obstante, ao perceber que põe em perigo o que ama, o bebê busca uma conciliação entre a sua satisfação e a proteção da mãe, uma “fusão” entre amor-apetite. Uma forma de bem estar que não mede consequências, uma vez que ainda não percebe o outro em sua ânsia por satisfação: “Existe uma voracidade teórica ou amor-apetite primário que pode ser cruel, doloroso, perigoso, mas é só por acaso. O objetivo do bebê é a satisfação, a paz do corpo e de espírito” (id., 2005, p.92).

Ao se deparar com a existência do outro, pela reação de dor da mãe contra a sua mordida, por exemplo, a criança percebe que nem todas as suas vontades podem ser satisfeitas e que ela precisa conter o seu impulso agressivo, assim a mãe poderá manter um “ambiente facilitador” (id., 2012, p.20). A agressividade, em Winnicott, é vista como uma tendência natural, um movimento que leva a criança a se mover em busca de algo. Para o autor inglês, o vetor do desenvolvimento da agressividade depende do relacionamento da criança com o ambiente. Dessa forma, podemos supor que para compreender a origem do comportamento agressivo, e de como ele pode ser direcionado pelo sujeito, é necessário considerar as suas causas inconscientes, pois segundo Winnicott, lidar com tudo o que ocorre dentro de nós não é uma tarefa fácil, tampouco para uma criança.

Ser capaz de tolerar tudo o que podemos encontrar em nossa realidade interior é uma das grandes dificuldades humanas, e um dos importantes objetivos humanos consiste em estabelecer relações harmoniosas entre as realidades pessoais internas e as realidades exteriores (Ibid, p.93).

Winnicott (2005) também menciona que no interior da personalidade da criança há um jogo de forças boas e más em plena força e que quando as forças más tentam dominar as forças do amor, a criança faz uso da dramatização, ou seja, ela tenta assumir um papel destrutivo, a fim de invocar uma autoridade externa que possa lhe conter. Muitas das manifestações agressivas presentes na escola, tratam-se desses tipos de dramatizações, cujas raízes podem estar presentes na infância e na capacidade do ambiente de suportá-las.

[...] pode-se perceber que o ódio ou frustração ambiental desperta reações controláveis ou incontroláveis no indivíduo, conforme o montante de tensão que já existe na fantasia inconsciente pessoal do indivíduo (Ibid, p.100).

É importante ressaltar que na teoria de Winnicott (2005), agressividade e agressão constituem-se em dois elementos distintos, pois para ele, a agressividade trata-se do "movimento de ir ao encontro de", significando "pulsão de vida". Enquanto que a agressão, geralmente é uma reação contra algo que foi negado.

Ao dramatizar a realidade, a criança está demonstrando que não consegue lidar com a sua realidade interior, trata-se de um pedido de socorro. Winnicott ressalta a importância de uma intervenção, feita por um adulto:

[...] O objetivo dessa agressão é encontrar o controle e forçá-lo a funcionar. É tarefa do adulto impedir que essa agressão fuja ao controle, proporcionando uma autoridade confiante, dentro de cujos limites um certo grau de maldade pode ser dramatizado e usufruído sem perigo. A retirada gradual dessa autoridade é uma parte importante de lidar com adolescentes (WINNICOTT, 2005, p.101-102)

É importante que essa autoridade seja colocada como uma ajuda à criança que está dramatizando um mundo interno terrível demais. A autoridade externa deve ser posta de modo a passar segurança e confiança, a fim de que se tenha um ambiente onde a criança possa se responsabilizar por seus atos e a partir do sentimento de culpa, tentar reparar o que fez. Uma autoridade, que tenha apenas o intuito de coibir a criança, pode gerar uma repressão da sua agressividade, o que não seria positivo, pois para Winnicott

(2005, p.102), “Toda a agressão que não é negada, e pode ser aceita a responsabilidade pessoal, é aproveitável para dar força ao trabalho de reparação e restituição”.

Portanto, é importante que a agressividade não seja entendida como uma prática de destruição do objeto, pura e simplesmente, pois segundo Winnicott (2005), a destruição do objeto é parte da capacidade criativa do sujeito, é com ela que o sujeito cria o seu verdadeiro self. Todavia, quando o sujeito perde a sua capacidade de relacionamento com o outro, por uma introspecção causada pela falha ambiental, pode se tornar um agressor, destruindo o objeto sem nada em troca, simplesmente porque o objeto não faz sentido, essa é uma das características da delinquência. Mas a agressividade se não for negada, mas sim permitida, em condições ambientais seguras, que possibilitem o surgimento do sentimento de culpa, a criança poderá desenvolver o seu potencial criativo. Quando o indivíduo perde a esperança, ou seja, não tem mais nada a perder, é que pode surgir uma indiferença para com o outro, revestida por violências físicas e/ou simbólicas. Inseguro, o indivíduo pode trilhar o caminho da delinquência, investindo em impulsos destrutivos, geralmente causados pelo sentimento de impossibilidade de reparação.

[...] O comportamento anti-social, nada mais é, por vezes, do que um SOS, pedindo o controle de pessoas fortes, amorosas e confiantes. Entretanto, a maioria dos delinquentes são, em certa medida, doentes, e a palavra doença torna-se apropriada pelo fato de que, em muitos casos, o sentimento de segurança não chegou a vida da criança a tempo de ser incorporado às suas crenças (Ibid, p.131).

A escola, enquanto espaço educativo e que se preocupa em desenvolver políticas e ações em prol dos estudantes, pode propiciar o desenvolvimento de potencialidades em seus alunos ou pode se tornar um ambiente castrador. Isso, vai depender de como essas políticas são elaboradas, se estão sendo consideradas as necessidades afetivas dos seus alunos ou apenas as cognitivas. Cabe a comunidade escolar, ter um olhar mais cuidadoso sobre os seus alunos e buscar valorizar o potencial criativo dos sujeitos presentes na escola, ao invés de reprimi-los, julgando que estão fora de seus padrões, sem considerar suas potencialidades.

2. A ideia de ambiente e a sua importância na formação humana: a tendência antissocial e a escola

A instituição escolar desde sua criação contribui para a formação do sujeito, seja para modelar o comportamento e privilegiar a cognição, ou para oferecer uma formação mais libertadora. Em qualquer das vias, a educação parece particularmente preocupada com o desenvolvimento cognitivo (dando ênfase ao cálculo ou a conscientização). Os esforços escolares quase sempre estão voltados para a formação intelectual sem levar em consideração o ambiente, que influencia a formação identitária do sujeito.

Buscando uma analogia entre as vicissitudes do ambiente escolar e os espaços de construção das identidades descritos pelo autor inglês, chegamos ao conceito de “ambiente suficientemente bom⁴” (WINNICOTT, 2005), elaboração teórica, baseada na experiência clínica, que pode ser importante para os fins deste trabalho. A vivência nos espaços escolares de comportamentos percebidos socialmente como desviantes, agressivos, violentos e antissociais, nos chama a atenção para a necessidade de refletirmos, com urgência, a importância deste ambiente e as práticas desenvolvidas nele, e como estes interferem na produção do conhecimento dos sujeitos que ali se encontram.

O comportamento antissocial apresentado por alguns estudantes, vão de encontro ao saudosismo de uma educação estritamente repressora, a qual o domínio do corpo era essencial a uma boa formação. A instituição escolar nasceu como um espaço vigiado, que fazia uso das punições (físicas e psicológicas) para criar a docilidade dos corpos (FOUCAULT, 2010), fundamental para padronização de comportamentos pré-estabelecidos. Todavia, é um desafio atual trabalhar uma dimensão de sociabilidade na escola sem o uso dos métodos punitivos, castradores e/ou que desqualifique o/a estudante. Esse desafio está materializado de algum modo no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que sofre toda sorte de ataques por aqueles que acreditam que a punição é o único caminho para uma boa educação. Neste texto, buscamos subsídios na teoria winnicottiana para compreendermos o comportamento antissocial como uma

⁴ A teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott enfatiza o ambiente e sua influência sobre a saúde emocional do bebê (o termo bebê é apenas uma referência de desenvolvimento inicial do indivíduo, porém a influência do ambiente pode ser descrito em qualquer fase do desenvolvimento humano). Segundo o autor, o ambiente facilitador, ou suficientemente bom, possibilita a chance de desenvolvimento em direção à saúde, aspecto aqui relacionado com a possibilidade de um agir criativo, sentir que a vida é digna de ser vivida.

possibilidade de potencializar a criatividade, e não como uma via para a negação do instituído.

A ideia de ambiente na teoria winnicottiana corrobora o entendimento da importância ambiental na formação do sujeito. O ambiente aqui compreendido refere-se para além do espaço habitado, incluindo tudo aquilo que nele se encontra, como sujeitos, objetos e símbolos, bem como as significações que estes representam. O ambiente suficientemente bom, assim expresso por Winnicott, contribui para o desenvolvimento emocional do indivíduo, é nesta relação que o sujeito se desenvolve de maneira saudável ou não, atualizando tendências percebidas como naturais na construção de sua singularidade e espontaneidade, denominada criatividade na constituição da subjetividade, seu verdadeiro *self*.

A simbologia do ambiente escolar em nossa temática é correlata à noção de que somos sociais e históricos e, dessa forma: “a criação e a sanção das significações são sempre sociais, mesmo quando estas, como no caso da cultura propriamente dita, não são formalmente instituídas” (CASTORIADIS, 2002, p.233). Um ambiente é suficientemente bom na medida em que o sujeito se sente capaz de contribuir com a realidade compartilhada, com a sua sociedade, representada pelas suas relações interpessoais, diante das temáticas do seu tempo histórico.

Podemos observar que dentro dos espaços escolares nem sempre há aceitação da diversidade do outro, mas de imposição de códigos e símbolos socialmente denominados como corretos, julgados por determinado grupo social como necessários à formação humana, que nem sempre respeita a singularidade. A escola nos tem parecido um campo de competição e exclusão, cedendo aos ditames da cultura individualista e hedonista, que sustenta nossas relações compulsivas na busca do gozo pleno, resultando em um “desgarre e o desamparo característico de nossa condição atual” (KEHL, 2002, p.74).

A falta de compreensão das manifestações humanas e a repressão de tendências naturais do indivíduo tem corroborado para a produção de ambientes cada vez mais violentos e hostis, neste sentido tratamos da violência sofrida e produzida por todos que a ele (ambiente) pertencem. A violência realizada pelo discente é clara, diante de conflitos evidenciados dentro e próximo das escolas, mas a violência sofrida pelo

discente apresenta-se, muitas vezes, velada nos códigos, símbolos e significações implantadas de maneira sutil nas práticas cotidianas que induzem ao não pertencimento. A sobrevivência nesse ambiente depende da capacidade de adaptação na produção de um falso *self*.

As tendências naturais como agressividade, agressão e o comportamento antissocial estão presentes no indivíduo saudável e em qualquer idade, porém promovem transtornos no ambiente escolar, através de depredação dos bens materiais, pichações, conflitos, furtos, agressões verbais e físicas, dentre outros comportamentos indesejados. Segundo Winnicott, “A agressividade, que dificulta seriamente o trabalho da professora, é quase sempre essa dramatização da realidade interior que é ruim demais para ser tolerada como tal” (2005, p. 99).

A agressividade, bem como o comportamento antissocial que causa transtornos ambientais e dificulta o trabalho docente é uma dramatização de uma realidade interna, que pode ser terrível para o indivíduo. Acometido por dor intensa, o indivíduo luta contra forças interiores cruéis e destrutivas que ameaçam exaurir suas energias, pois ele mesmo precisa fazer o papel de transgressor e limitador do seu potencial agressivo; agride como um pedido para que a realidade externa exerça seu papel de limitadora, de autoridade.

Para Winnicott, o ato antissocial é sintoma de esperança que cobra do ambiente algo que o sujeito supõe ter direito e lhe foi negado, cobra uma limitação para que suas energias possam ser direcionadas para recriação do objeto, que necessita de uma correspondência ambiental.

A compreensão de que o ato antissocial é uma expressão de esperança é vital no tratamento de crianças que apresentam tendência antissocial. Vemos constantemente o momento de esperança ser desperdiçado, ou desaparecer, por causa de má administração ou intolerância. É outro modo de dizer que o tratamento da tendência antissocial não é psicanálise, mas administração, uma conduta no sentido de ir ao encontro do momento de esperança e corresponder a ele (ibid., p. 139).

Compreender as manifestações antissociais como busca de ajuda pode colaborar para uma reflexão mais adequada e assim contribuir com ações mais positivas, correspondendo aos anseios do indivíduo e recobrando a segurança perdida,

trazendo a tona o sentimento de culpa e a necessidade de reparação do sujeito com o ambiente.

Quando existe esperança, no que se refere às coisas internas, a vida instintiva está ativa e o indivíduo pode usufruir do uso de impulsos instintivos, incluindo os agressivos, convertendo em bem na vida real o que era dano na fantasia. Isso constitui a base do brincar (Ibid, p. 99).

O ambiente favorecedor, ou seja, suficientemente bom, permite que o sujeito desenvolva sua tendência à integração, podendo construir de modo criativo a sua identidade a partir de uma “agressividade que não ameaça a vida coletiva, mas, ao contrário, lhe serve de sustentação” (MIZRABI, 2010, p. 82). A atualização dessa tendência corrobora para o surgimento do sentimento ético reconhecendo a alteridade e aceitando sua limitação. É nesse sentido que buscamos a compreensão do ambiente escolar, que possa favorecer a capacidade criativa do sujeito na construção de sua identidade, dando sentido a vivência e singularidade sem abrir mão do processo de socialização.

No processo de construção do eu (*self*), os indivíduos precisam encontrar um ambiente que suporte o interjogo criativo. Winnicott denomina de “brincar” essa dinâmica na qual: “o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p.80). O brincar e a criatividade estão relacionados com a criação, inclusive artística, todavia, não é um traço de excepcionalidade. Seria uma capacidade de se sentir real, de se sentir autor dos seus atos e produções, constitui-se mesmo pela capacidade adquirida pelo indivíduo de se relacionar positivamente com a realidade externa (Ibid.; p.98).

[...] a criatividade é inerente ao estar vivo, sendo a maneira natural do ser humano se relacionar com o mundo, a espontaneidade e a liberdade são também próprias do viver. A criação é, então, inerente ao relacionamento do ser humano com o mundo dos objetos, mas nenhum relacionamento terá realmente sentido se não houver ali um ser (PLASTINO, 2014, p. 147).

A criatividade está ligada a capacidade individual de tornar-se uma pessoa ativa, e, ao mesmo tempo, se sentir parte da coletividade. Pensar o ambiente escolar como capaz de oferecer um espaço que favoreça a criatividade dos indivíduos, parece

implicar uma dinâmica na qual cada um possa se sentir autor, responsável e capaz de compartilhar a realidade sem retaliações.

A escola como uma instituição total, invasiva e que coloca a padronização acima da formação humana mais ampla, dificulta a formação do “verdadeiro *self*” e, além do mais, por ser eminentemente uma instituição política, no sentido de socialização no campo público, acaba por ajudar a reproduzir a introspecção e o individualismo exacerbado, que finda no desamparo.

Corpo sem *eu* comum e unicidade, atravessado por antagonismos e marcado por contingências que desorganizam normativas impulsionando as formas em direção a situações impredecada. Por isso, o desamparo produz corpos em errância, corpos desprovidos da capacidade de estabilizar o movimento próprio aos sujeitos através de um *processo de inscrição de partes em uma totalidade* (SAFATLE, 2016, p. 21, itálicos do autor).

A escola então, rigidamente instituída em regras e práticas punitivas, pode ser um espaço hostil ao desenvolvimento da criatividade, negando os indivíduos e sua diversidade. Todavia, há possibilidades de modificar essa situação para que o ambiente escolar seja capaz de favorecer “não apenas de uma identidade pessoal, mas tecer também a identidade coletiva que aproxima e alimenta cada um, e a cada uma que dela faz parte” (CANDAUI, 2013, p. 83).

Após essa breve apresentação de conceitos da teoria de Winnicott, iremos apresentar uma pesquisa, baseada em um estudo de caso, com objetivo de dialogar com as noções teóricas anteriormente expostas e ajudar a elucidar a questão.

3. Os “famosinhos de Miguel Couto” e algumas representações sociais dos jovens da periferia.

A pesquisa a qual apresentaremos alguns dados e considerações em seguida, derivou do projeto de pesquisa: “Privação, abandono e delinquência: representações da violência e a possibilidade de construção da autonomia entre jovens da periferia de Nova Iguaçu/RJ”, do Laboratório Práxis filosófica da UFRRJ. O estudo de caso que oferece dados às presentes análises é fruto de pesquisa de Iniciação Científica da mesma instituição, sob o título: “Os famosinhos de Miguel Couto: práticas e representações

culturais e identitárias dos jovens da periferia de Nova Iguaçu e seu potencial para a formação humana”.

Um dos principais objetivos da pesquisa, sobretudo na análise dos dados do estudo de caso, foi perceber as representações sociais dos jovens em relação às violências físicas e simbólicas, usando para nossa análise o referencial teórico de Winnicott. E, a partir dessas análises, pensar o papel da escola nesse contexto, entre o rural e o urbano.

3.1. Metodologia

Participantes

Participaram da pesquisa 20 jovens entre 15/21 anos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Desse total, apenas dois jovens não frequentavam a escola pública da região. O objetivo da pesquisa que aqui iremos abordar brevemente foi perceber alguns comportamentos de jovens entre 15 a 21 anos e suas representações sociais, em um bairro periférico do município de Nova Iguaçu/RJ; assim como, suas possíveis implicações na formação humana. O bairro em questão é Miguel Couto, que possui características geográficas e culturais entre o rural e o urbano⁵, e tem como duas das suas características negativas: altos índices de criminalidade e de abandono escolar.

Contextualização

O trabalho de campo começou em meados de abril de 2016, no bairro citado e na escola de ensino médio (chamaremos aqui de escola G), mas antes do início do

⁵ O estudo de caso que fornece dados à pesquisa foi realizado em uma região considerada urbana. Todavia, suas características e até mesmo a presença de escolas do campo demonstra que há uma interseção de fatores; por isso descrevemos como uma região mesclada entre características rurais (atividades agrícolas, pequena pecuária e serviços ligados ao campo, como os de perfuração de poços e manutenção de mourões para cercar propriedades. Além de um conjunto de festas como “folia de reis”), e urbanas. Uma vez que, “o rural e o urbano e o campo e cidade não estão isolados uns dos outros, haja vista que a circulação de comércios, indústrias, redes de telecomunicação dentre outros, comportam relações dialéticas que se complementam, interpenetram-se e se ligam. Assim, pode-se afirmar que são as relações que informam sobre as proximidades e os distanciamentos entre os espaços rurais e urbanos” (BISPO; MENDES, 2012, p. 20). Desse modo, consideramos representações entre o rural e urbano a visão de mundo que esses jovens apresentam, já que, apesar do uso da internet e da região considerada urbana, vivem de fato isolados no local (por problemas de acessibilidade e violência) que apresenta modos de vida também rurais, o que parece mesclas suas representações e perspectivas, diferente dos jovens que vivem próximos aos centros mais urbanizados.

trabalho propriamente dito, foi realizada uma investigação preliminar em campo. Buscando por sujeitos que oferecessem acesso à pesquisa, encontramos uma pessoa que franqueou a entrada dos pesquisadores nas dinâmicas cotidianas de alguns jovens locais. Foi identificado um rapaz (chamaremos daqui por diante de LD, para preservar sua identidade), que atuava em um projeto de dança para os jovens da comunidade.

Foi decidido pesquisar os jovens que participavam desse grupo, pois eram os mesmos que outros jovens nas escolas chamavam de “famosinhos”, ouvimos falar várias vezes desse termo usado por outros estudantes do ensino médio no mesmo bairro. Buscamos compreender: quem seriam esses jovens (os “famosinhos”)? O que esse termo representa? Qual era a importância deles no ambiente social do bairro e da escola?

Os “famosinhos” são jovens pobres, a maioria negros, do sexo masculino que viviam (antes de serem “famosinhos”) aparentemente sem expectativas de ascensão social em qualquer sentido. Esses jovens viram a dança, segundo relato de alguns deles, como uma forma de conseguir destaque social. Até a data do fechamento da pesquisa (julho de 2017), qualquer atividade que esse grupo propunha ou realizava gerava grande repercussão em outros jovens da região.

Assim, “famosinhos” são jovens com grande destaque, também nas redes sociais, Assim, “famosinhos” são jovens com grande destaque, também nas redes sociais, que apresentam, em locais públicos, coreografias de músicas com ritmos considerados sensuais, um misto de atividade física e sensualidade⁶. Suas apresentações são em praças públicas e locais de entidades como igrejas e clubes, no bairro citado e nas localidades próximas; em algumas ocasiões apresentam seu trabalho no centro do município (Nova Iguaçu/RJ).

Grupo focal

⁶É importante salientar que, em outras regiões e municípios do Rio de Janeiro, e possivelmente do Brasil, essa designação “famosinho/a” já é utilizada para jovens que organizam festas e outros eventos de prestígio em seus pares, ficando em evidência e transformando sua vida social, sobretudo por meio das redes sociais. Não obstante, para o grupo pesquisado, essa denominação está relacionada com as características anteriormente descritas. Existindo uma hierarquia: “famosinhos”, “conhecidos” (aqueles que são próximos e andam com os famosinhos) e “fãs” (seguidores assíduos dos eventos presenciais e virtuais).

Para a execução do trabalho foi decidido o uso do grupo focal com o objetivo de conseguir perceber as ideias dos participantes, frente aos questionamentos dos pesquisadores. A decisão pela referida técnica deveu-se a possibilidade de troca de experiências e informações entre os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores, ocasionando trocas diversas entre entrevistadores e entrevistados. Assim, a técnica do grupo focal possibilita o debate e interação entre os participantes de modo a promover elaborações interessantes, ideias originais e opiniões divergentes sobre o tema em foco (MORGAN, 1997).

Procedimentos

Após nosso planejamento inicial, ficou estabelecido, pela natureza do trabalho e pelos sujeitos da pesquisa, que deveríamos utilizar a pesquisa qualitativa como abordagem mais favorável ao objetivo proposto. Utilizamos a estrutura da pesquisa qualitativa, pois “a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p.21). Neste tipo de pesquisa, o processo de trabalho científico se divide em três etapas: fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental.

Ainda fundamentaram nossas atividades de campo as noções elaboradas pela Escola de Chicago⁷, em sintonia com a antropologia urbana que preconiza as práticas de pesquisa dos centros urbanos (e suas áreas de transição rural), com a elaboração de pesquisas etnográficas. Assim como defende Velho (1967), sobre as sutilezas

⁷A Escola de Chicago surgiu na década de 1910, seu surgimento está entrelaçado ao processo do crescimento urbano demográfico da cidade de Chicago. Com o crescimento desordenado da cidade, juntamente cresceram os fenômenos sociais urbanos que foram assim fatos que impulsionaram o surgimento da sociologia urbana e a sociologia da psicologia social. Conforme, Eufrásio: “Entre 1912 e 1922 desenvolveu-se no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago uma série de propostas de pesquisa e certo número de estudos empíricos que passaram a ser tomados como pontos de partida e modelos para pesquisadores dos anos seguintes. Depois de 1922 e se prolongando pelo menos até 1934, concluiu-se um conjunto de trabalhos de pesquisa animados pela perspectiva delineada por aquelas propostas e os primeiros estudos que as seguiram, utilizando procedimentos, concepções e teorizações semelhantes. O resultado foi a primeira linha de pesquisa contínua e consistente levada adiante por um grupo de pesquisadores motivados por uma orientação comum. Sua produção, por mais de uma década, centrou-se na sociologia urbana e na sociologia do imigrante, das relações raciais e da condição do negro na sociedade americana, mas abrangeu ainda diversos outros temas. A esse grupo e à produção que empreendeu nessa linha de pesquisa se faz referência como a “Escola de Chicago” (EUFRÁSIO, 2006, p.1).

encontradas no campo de pesquisa e, consideramos ainda mais em áreas que possuem ambas as características e práticas, entre o rural e o urbano.

Os dados de campo dessa pesquisa foram coletados através de entrevistas individuais, em que a metodologia da entrevista seguiu o modelo proposto por Lakatos e Marconi (2003) que em relação aos objetivos, a entrevista apresenta seis tipos tais como: averiguação de “fatos”; determinação das opiniões sobre os “fatos”; determinação de sentimentos; descoberta de planos de ações; conduta atual ou do passado; motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistema de condutas. O nosso propósito foi utilizar a entrevista estruturada, em que o entrevistador seguiu um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo foram previamente preparadas.

O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo “que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir entre os respondentes e não diferenças nas perguntas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 199). Cumpre informar que os procedimentos acima descritos foram utilizados em todas as atividades.

Compreendendo que, nosso objeto de pesquisa está inserido na mesma sociedade em que vivemos, está diariamente a nossa volta, foi importante analisar com muita cautela sobre este fenômeno, pois possuímos bastante semelhança com os grupos pesquisados; estamos no mesmo território; tivemos algumas dificuldades em relatar os acontecimentos considerados importantes, pois como esse fenômeno faz parte do nosso cotidiano, poderíamos não conseguir observar tais características; em todos os documentos produzidos nessa pesquisa, o objeto poderá se deparar positivamente ou negativamente, com as informações concluídas.

Atividades

Conhecendo alguns dos famosinhos⁸, na escola G, onde pareceu evidente pela primeira vez a incidência do termo “famosinho”, decidimos oferecer uma atividade às turmas participantes da pesquisa (duas turmas do 2º ano do ensino médio).

⁸Vale ressaltar que parte dos “famosinhos” abandonou a escola. Os que frequentam a escola a utilizam aparentemente como ferramenta para conseguir o status, não possuem objetivos para a formação educacional formal, utilizam a escola para promoverem ações que possam elevar sua visibilidade. Segundo seus relatos, não conseguiam sobressair fora dela.

Conseguimos apoio com a direção da escola, elaboramos as atividades voltadas para os jovens, inclusive para alguns “famosinhos” dessas turmas.

Atividade externa

Como uma de nossas hipóteses era que os jovens da região pesquisada possuíam poucas informações sobre a universidade e, associado ou derivado desse desconhecimento, não possuíam perspectivas formativas para além do ensino médio, planejamos uma primeira ação, que foi a visita a uma universidade federal. A falta de informações e/ou perspectivas em relação à continuidade dos estudos após o término do ensino médio e o desconhecimento da estrutura, significado e objetivos de uma universidade, ficou bastante evidenciado em conversas informais que permitiram a realização de uma observação preliminar em campo.

O objetivo dessa atividade foi mostrar aos alunos outras perspectivas e possibilidades acadêmicas e profissionais. Retirá-los por um momento do mundo onde eles fazem parte, e perceber o comportamento deles nesse universo novo para eles.

Para os alunos secundaristas que visitaram a universidade, pedimos o preenchimento de um pequeno questionário. Com as seguintes perguntas:

-Fez algum sentido para vocês o dia de hoje?

-Houve alguma mudança em relação as suas expectativas para o futuro?

-O que mais chamou a sua atenção dentro da Universidade?

-Tinham dúvidas em relação a algo relacionado à instituição que conseguiram esclarecer?

-O que mais gostou?

O objetivo do questionário foi tentar entender o significado desses “mundos” diferentes para eles. Apresentamos abaixo algumas respostas dos estudantes, que consideramos mais relevantes e que podemos relacionar com abordagens dessa pesquisa:

- F. B. Aprendi que as pessoas estudam bastante, correm atrás do que querem. Então, vendo isso, me incentivou a estudar;

- M.C. Essa atividade fez com que eu acreditasse em mim;

- R. A. Percebi que todos são tratados de forma igual, sem ligarem se você tem condições ou não;
- T.F. Na hora em que teve as palestras com os alunos da Universidade, me mostrou o quanto nós somos capazes de conseguir o que queremos, basta querermos. Foi uma experiência muito boa estar lá;
- K. B. A visita ao campus nos mostrou que o ambiente universitário é bem mais do que salas de aula, professores e matéria. Agora pude perceber que a universidade não está em outro planeta e é acessível a qualquer pessoa que realmente deseja.

Percebemos que, a maioria dos alunos que visitou a instituição ficou bastante entusiasmada com a atividade, pois verbalizaram planos futuros, sobretudo a possibilidade de investirem na continuidade nos estudos. Esse “fantasiar” uma “universidade neste planeta” é a base de uma postura criativa, que depende de se sentir real, pois “o sonho ajusta-se ao relacionamento com objetos no mundo real (...)” (WINNICOTT, 1975, p.45). Assim, as possibilidades “reais” de cursar uma universidade eram possivelmente negadas no ambiente anterior e, em contrapartida, um novo ambiente permitiu um sentimento de se sentir real.

Observamos também que os estudantes que demonstraram entusiasmo e respeito à universidade, eram os mesmos que muitas vezes impediam com comportamentos inconvenientes a continuidade de várias aulas na escola. Até que ponto o comportamento agressivo desses jovens na escola era na verdade um pedido de reparação? Possivelmente, no bairro, na escola e na família, esses jovens possam ter necessidade de “dramatização” de um conjunto hostil de sentimentos, que infelizmente quase sempre é direcionado ao que está mais próximo; no caso da escola, ao trabalho diário dos docentes (WINNICOTT, 2005).

Atividades em campo

Essas atividades foram caracterizadas como momentos de pesquisa etnográfica, parte fundamental do trabalho realizado no período de 14/02/2017 a 14/06/2017. Registramos os eventos produzidos pelos “famosinhos” fora da escola: nas aulas de “Zumba”; nas apresentações nas praças do bairro e nas visitas de alguns desses jovens à escola pesquisada (ao menos dois deles eram ex-alunos).

Esse material foi de grande importância, pois pudemos identificar posições hierárquicas; como esses jovens são vistos socialmente; quais os símbolos que os caracterizam; como eles reagem ao assédio dos admiradores.

Na etnografia, o autor é simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador; e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos (MALINOWSKI, 1976, p. 19).

Malinowski foi o precursor do uso etnográfico e das fotografias nas pesquisas antropológicas, e, defensor, de um olhar mais complexo sobre o campo de pesquisa. Para ele, os relatos de terceiros, não seriam suficientes para a conclusão de uma pesquisa científica, seria necessário o pesquisador entrar em campo, observar os grupos pesquisados, tentar fazer parte dele. Sempre se atualizando teoricamente nas pesquisas mais recentes científicas, mas,

Estar treinado e atualizado teoricamente não significa estar carregado de ideias preconcebidas... As ideias preconcebidas são prejudiciais em qualquer trabalho científico, mas a prefiguração de problemas é o dom principal do investigador científico, e estes problemas são revelados ao observador, antes de mais, pelos estudos teóricos (MALINOWISK, 1976, p.23).

Dessa maneira, o olhar antropológico assim como sugerido pelo autor supra, pode ter permitido que nossas análises derivadas das observações se aproximassem razoavelmente das representações dos sujeitos.

Templo religioso: aulas de zumba

O motivo da escolha desse local foi pelo fato de ter neste ambiente a oportunidade de observar grupos distintos, jovens de diferentes características envolvidos em um mesmo evento. Os famosos pesquisados nessas aulas dão aulas de Zumba, e outros famosos frequentam as aulas. Neste ambiente também frequentam as fãs dos famosos. Na entrada da quadra há uma portaria, um famoso recebe o dinheiro da entrada: R\$ 3,00. Em cada aula há mais de cem “alunos”, 95% mulheres com idades entre 13 a 40 anos. No palco ficam os membros do grupo de dança (famosos), em baixo, a primeira fileira ao lado esquerdo do palco, ficam as “malhadas” (jovens mulheres com características idênticas àquelas divulgadas pelas mídias em peças publicitárias sobre academias de ginástica, com hipertrofia muscular,

praticantes de musculação, chamadas correntemente de “*fitness*” na região) dividem espaço com famosinhos e “conhecidos” (os que demonstraram mais intensidade nas atividades). Nas próximas fileiras, outros alunos se dividiram.

Do lado de fora da quadra, pudemos perceber uma movimentação grande de jovens do gênero masculino, parecem estar ali para observarem as meninas dançando, mas conseguimos detectar a venda e o grande consumo de drogas entre os jovens que ficam do lado de fora da quadra.

Após a aula, as meninas esperam pelos famosinhos, existia uma fila para eles (famosinhos) cumprimentarem as meninas: elas os abraçavam, beijavam, anotavam telefones, tiravam fotografias. Tivemos contato com as fãs e algumas conseguimos entrevistar, esses famosinhos parecem ter uma significação extremamente importante para essas jovens. E uma das entrevistadas relatou que, ela ouve os conselhos deles, que um deles em especial, seria: “(...) a pessoa mais importante da minha vida. E, onde ele for eu estarei ao lado dele” (F.16 anos). O grupo de dança como criação dos jovens, parece oferecer um espaço para manifestação da “ilusão de onipotência” (WINNICOTT, 2005), que dá um novo e positivo significado para a identidade dos jovens que se sentiam antes marginalizados na região.

Nos relatos dos famosinhos constatamos, por exemplo, que nenhum dos membros desse grupo concluiu o ensino médio, muitos abandonaram a escola no 9º ano. Um deles (J), com 18 anos, já é pai de dois filhos, e via certa emergência na compensação econômica em troca de seu trabalho.

Nesses eventos conseguimos contatos telefônicos e em redes sociais com famosinhos, conhecidos e fãs. Continuamos as investigações pelas redes sociais, inclusive me colocaram em um grupo no aplicativo Whatsapp, o nome do grupo é “Maridas de Jho” o único componente do gênero masculino seria um dos membros do grupo de dança.

Redes Sociais

Logo após entrar em contato com o grupo de dança, buscamos os mesmos nas redes sociais. Assim, foi possível dar andamento às investigações sobre o grupo pesquisado de uma forma mais ampla. Como “amigos no facebook”, fizemos contato no

grupo no WhatsApp em 20 de maio de 2016. Analisamos postagens e conversas entre eles e suas fãs. Observamos os comentários das postagens com fotos deles, uma foto produzia em média 1000 “curtidas” e 500 comentários.

Na escola

Semanalmente, entre o mês de agosto de 2015 e julho de 2016 (excetuando os recessos e férias escolares), foi mantido contato presencial na escola através de rodas de conversas, observação do ambiente, participação de eventos e do acompanhamento da rotina da escola. Essa presença na escola foi um contraponto às observações dos jovens nos ambientes não escolares (alguns eram estudantes da unidade escolar) e fortaleceu o contato e permitiu maiores informações sobre os pontos da pesquisa que nos eram importantes.

4. Resultados Obtidos

Não foram identificadas no bairro ações culturais sistematizadas pelo poder público local ou federal. Há muitos bares populares e templos, sobretudo evangélicos pentecostais. Os jovens que não se enquadram nesses dois contextos ficam sem opções. E, os que não se deslocaram para o crime e/ou para a religião, ou não se interessam pela vida boemia, criam e recriam suas representações culturais. Construíram uma maneira de sobreviverem socialmente. “Ao contrário da imagem socialmente criada a respeito dos jovens pobres, quase sempre associada à violência e à marginalidade, eles também se posicionam como produtores culturais” (DAYRELL, 2002, p.119)

Esses jovens criaram um “meio”, uma espécie de estrutura, com status diferentes, e ciclos para conquistas desses status. Em uma entrevista feita com um dos integrantes do grupo de dança, um jovem relatou: “Antes da dança, antes de ser famoso eu era feio, me tratavam como um marginal, nem olhavam pra mim, mas agora não, me param na rua pra falar comigo, pra tirar foto comigo.” (DV, 19 anos).

Assim, para evitar julgamentos preconceituosos, principalmente contra a cultura dos grupos excluídos economicamente, parece ser preciso reverter certos julgamentos, pois, “(...) tendemos a caminhar para um terrível processo de estigmatização, quanto a esses atributos acrescentamos, ao se tratar de jovens pobres,

necessariamente, a qualificação de violentos e marginais” (DAYRELL, 2002, p.100). O jovem estigmatizado, rotulado, se vê da mesma forma que os veem, na fala de DV, a dança e a fama mudaram a forma como os viam e como ele mesmo se via, as pessoas atribuíam uma identidade, e ele reconstruiu essa identidade, a partir do novo status social a ele imputado.

O jovem DV relatou:

- Em vez de ir para o caminho do mal, o crime, eu fui para a dança. Com a dança eu vou mostrar para esse pessoal que não me valorizou, que não valoriza nosso trabalho, que somos muito bons nisso.

Na fala deste jovem conseguimos identificar certo rancor, parece que ele sente mágoa por ter sido rejeitado e menosprezado pelos outros indivíduos.

Quando perguntamos a um deles (DJ): Você tem fã? Nesse momento, seus olhos brilharam e seguiu um sorriso imenso, cheio de vaidade:

DJ: tenho fã clube!!! Aonde eu vou me apresentar elas estão.

Eu: e como se sente em relação a isso?

DJ: muito feliz! Me sinto importante. Eu vou longe.

Conseguimos relacionar o que “DJ” disse com o conceito criatividade em Winnicott (1975). Para o autor, os indivíduos que vivem criativamente valorizam a vida, e os indivíduos que não vivem criativamente perdem ou nunca tiveram essa mesma percepção sobre o valor da vida. No caso de DJ, ele parece ensaiar uma ação criativa, mas reproduz seus estereótipos e, expõe de alguma forma um desejo de ação criativa, fazendo com que outras pessoas vejam com grande importância sua atuação artística. Essa atuação artística parece que motiva as ações dos jovens, a produzir cada vez mais, a sonhar mais, a ter prazer pela vida.

Conversamos com um dos jovens do bairro (IS), e foi possível através das informações obtidas construirmos uma escala hierárquica, onde a camada mais comum estaria composta por jovens que seguem os famosinhos (fãs), depois os “conhecidos”, por fim os famosinhos.

Os jovens para chegarem ao status de famosinhos, precisam passar por algumas etapas, ou efetivar alguns procedimentos característicos. Os que não produzem ação

artística, como o exemplo da dança, usam a fama de outros jovens para obterem resultados (destaque social), os jovens se tornam conhecidos apenas por tirarem fotos com famosinhos e postarem nas redes sociais. E a quantidade de curtidas e comentários nestas postagens, define quem é um famosinho ou não.

Para conseguir as curtidas e comentários suficientes, os famosinhos promovem um sorteio entre os jovens participantes, o prêmio seria a foto do ganhador do sorteio na capa do perfil do “conhecido”. O conhecido ganha status e passa a ser um famosinho, e o ganhador (fã) um possível conhecido. Os fãs geralmente promovem essas ações, buscando o status de “conhecidos” e, posteriormente, famosinhos. Os jovens precisam sempre cultivar a sua fama, estando sempre nos lugares onde os famosinhos estão postando fotos dos eventos que participam. As meninas postam fotos sensuais nas redes sociais, assim podem virar uma famosinha, e também estão sempre em eventos produzidos pelos próprios jovens.

Em entrevista, a jovem LA, de 16 anos, uma menina que já foi famosinha e hoje é uma conhecida (rebaixada no status), fez o seguinte relato:

LA- eu era famosinha, hoje sou apenas conhecida.

Eu- por que não é mais famosinha?

LA- eu deixei de andar com famosinhos, quis me dedicar aos meus estudos. Eu tocava violão em alguns eventos, cantava, e dançava também, mas agora eu estudo.

A importância que se dá ao grupo pesquisado ultrapassa as camadas relacionadas à hierarquia acima. Em determinadas ocasiões pudemos acompanhar o grupo de dança na última escola em que eles estudaram (uma escola municipal), e quando eles visitam essa escola, são recebidos como artistas renomados. Os alunos, e até os professores, os recebem com muito carinho e respeito, eles são abraçados, fotografados e distribuem autógrafos. A impressão que tivemos ao ver essas cenas foi que esses jovens parecem, paradoxalmente, ser um exemplo a ser seguido.

Na outra ponta dos comportamentos desses jovens, está certa determinação familiar moral e direcionada para a religião, sobretudo pela ausência de espaços de socialização mais seguros no bairro. Como podemos observar no depoimento de LD, de 18 anos, uma jovem do ensino médio, perguntamos o que fazia para se divertir no bairro.

LD- vou à Igreja.

Eu- além de se divertir indo à Igreja, o que faz?

LD- mais nada, no bairro não tem nada, e não tenho dinheiro para ir a outro lugar.

Um ambiente hostil e invasivo que parece imobilizar possibilidades. Segundo Bourdieu, existe um mundo social com estruturas rígidas, onde os indivíduos são coagidos a representar as ações. E essas estruturas são construídas socialmente, assim como as ações, os pensamentos, isso seria o que ele chama de “habitus” (BOURDIEU, 1996).

Além dos estudantes não se identificarem com práticas rurais presentes no bairro (nem mesmo perceberem que participam delas), como o plantio e venda de produtos agrícolas na feira dominical; a referida aluna do ensino médio parece reproduzir ações comuns entre os jovens da região. De alguma maneira o poder público reforça essa ação, já que não disponibiliza nenhuma outra possibilidade de acesso para conhecimentos de outros “mundos”.

O Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras (como no campo econômico os auxílios públicos a investimentos, no campo cultural, os apoios a tal forma de ensino), seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações dos agentes individuais) (BOURDIEU, 1996, p.51).

Neste sentido, segundo Winnicott, a dimensão ambiental, o espaço (não evidentemente apenas geográfico) onde o indivíduo está inserido, influencia no desenvolvimento do mesmo.

Percebo a importância vital da provisão ambiental, especialmente no início mesmo da vida infantil do indivíduo, e, por esse motivo, efetuamos um estudo especial do meio ambiente propício em termos humanos e em termos de crescimento humano, na medida em que a dependência possui significado (WINNICOTT, 1975, p.97).

Uma influência que não é determinante, mas que pode ser favorável ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, que desenvolve a sua criatividade e seu sentimento de existir; ou, por outro lado, em um ambiente invasivo, que nega as potencialidades e o viver criativo.

Todavia, não pudemos perceber nenhuma mudança substantiva nas práticas juvenis, objeto da nossa investigação, já que, até o momento de fechamento do trabalho

observamos práticas idênticas à cultura instituída, como desvalorização da figura feminina e banalização da sexualidade, como presentes em alguns momentos das ações dos famosinhos (que sugere troca de status por sexo).

Também é necessário ressaltar que a escola pesquisada, apesar de estar muito familiarizada com a importância dos famosinhos para os jovens, não possuiu nenhuma estratégia para relacionar a criação de um ambiente escolar propício, mesmo percebendo os problemas sofridos pelos alunos que se evadiram da escola e se transformaram em famosinhos. Em outras palavras, o ambiente escolar não era “suficientemente bom” para aqueles estudantes que resistiram, agrediram (e foram agredidos) e evadiram. Os estudantes eram problemas, mas ao sair do ambiente escolar se tornaram referência. Não eram capazes de aprender no ambiente escolar, mas são reconhecidos como criativos fora dele. Eram antissociais, agora são referências sociais.

4. Considerações finais

As reflexões de Winnicott sobre os conceitos de “Agressão”, “Agressividade”, “Tendência antissocial” e “Delinquência” são fundamentais nesse trabalho, uma vez que ao fim das pesquisas conseguimos nos aproximar de algumas sínteses e resultados que demonstram que: 1) existe uma generalização nos discursos docentes sobre as manifestações juvenis, que confunde a agressividade criativa com a agressão e destruição/delinquência; 2) a importância ambiental na construção das representações dos sujeitos, entre o rural (mantido pelos sujeitos na invisibilidade) e o urbano, intensifica a necessidade de aumentar a escuta e aproximar os docentes e discentes de uma prática pedagógica mais dialógica, considerando os códigos de pertencimento social; 3) as representações sobre as violências e os comportamentos antissociais dos jovens pesquisados não parecem revelar uma forte resistência aos abusos contra os direitos humanos, e em alguns casos, apresentou uma recomposição desses abusos, pelos próprios jovens, sobretudo em relação à questão de gênero, com uma forma diferente da usual na região.

Desse modo, consideramos que com a existência de uma socialização muito desfavorável à criatividade na região investigada, conflagrada pelas violências, principalmente com o risco sempre iminente de morte, os jovens acabam desperdiçando

seu potencial, sobretudo na escola. Violências que acometem todos os sujeitos envolvidos, mas que na escola, causa uma identificação precipitada dos antissociais como aqueles que não querem nada construir. Dialogar na escola sobre o sentido e significado da “agressão” e “agressividade”, assim como elaborado por Winnicott, pode ser uma maneira de reconstruir conceitos e práticas que favoreçam a criação de um ambiente escolar capaz de aproveitar seus talentos, antes de rejeitar os que se rebelam contra o que a sociedade prometeu e não entregou.

Por fim, causou espécie a invisibilidade dos aspectos rurais nas representações dos jovens, que muitas vezes têm atividades ligadas às práticas rurais, convivem com manifestações culturais tradicionais e mesmo se beneficiam de atividades econômicas ligadas à agricultura e comercialização de produtos. Não fomos capazes, nos limites dessa pesquisa, de identificar o que provocou essa invisibilidade, mas nos pareceu um dado a ser analisado e aprofundado, inclusive pela escola como forma de aproximação desta de seus jovens estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISPO, C. L. de S.; MENDES, E. de P. P. Rural/urbano e campo/cidade: características e diferenciações em debate. In: **Anais do XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA**. UBERLÂNDIA: UFU, 2012.

BOURDIEU, P. Razões práticas sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

BRASIL. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-**Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

CANDAUI, V. M. (Org). **Rumo uma Nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto: a ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2017**. IPEA: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>. Acesso em abril de 2018.

DAYRELL J. **O rap e o funk na socialização da juventude**. São Paulo: UFMG, 2002.

EUFRÁSIO, M. A. **A escola de Chicago de sociologia: perfil e atualidade**. **Anais do 33 encontro do Ceru01.pmd**. Disponível em http://www.fflch.usp.br/ceru/anais/anais2008_2_ceru01.pdf. Acesso em agosto de 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - **PNAD Contínua**. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/2217-np-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=destaques>. Acesso em abril de 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MALINOWSKI, B. C. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZRABI, B. G. **A vida criativa em Winnicott: um contraponto ao biopoder e ao desamparo no contexto contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MONTEIRO, A.; PIMENTA, S. G. (coords.) **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORGAN, D. Focus group as qualitative research. **Qualitative Research Methods Series**. 16. London: Sage Publications, 1997.

PLASTINO, C. A. **Vida, criatividade e sentido no pensamento de Winnicott**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VELHO, O. (org.) **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro Zahar, 1967.

WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D.W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, D.W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em 5/11/2018. Aceito em 5/12/2018.

Sobre os autores e contato

Ana Paula Serpa Corrêa - Graduada em Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

E-mail: apserpacorrea12@gmail.com



Marina Fonseca de Souza - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
E-mail: marina.fonseca500@gmail.com

Tarcilla Silva dos Passos - Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
E-Mail: tarcilla.bourguignon@gmail.com

Wanderley da Silva - Doutor em Políticas Pública e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professor de Ensino de Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).Endereço: Rua Carolina Santos, 170, bl 1 ap 408, Lins de Vasconcelos, Rio de Janeiro/RJ. CEP 20720-310- tel. 21 98807-4225
E-mail: wanderleyws17@gmail.com