

CONSTRUÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

Dinora Tereza Zucchetti
Maria Aparecida Bergamaschi

Resumo

Este artigo pretende refletir sobre as construções sociais da infância e da juventude enquanto categorias históricas, sociais e culturais. Dessa forma, essas fases da vida não podem ser pensadas como universais, à medida que se apresentam, ao mesmo tempo, como plurais e diversas. A partir da inserção das autoras em pesquisas nominadamente com crianças e jovens, tem sido possível observar o quanto a realidade social define formas de ser e estar no mundo para esses sujeitos. Da mesma forma, a sociedade e suas instituições hegemônicas, na tentativa de legitimar as diferenças entre crianças e jovens de culturas diversas, realidades sociais distintas, condições socioeconômicas mais ou menos (des)favoráveis, entre outros aspectos, têm evidenciado diferenças, não no sentido da produção de singularidades e de cuidado efetivo, mas (de)marcando lugares sociais, entre os "de dentro" e os "de fora".

Palavras-chave: infâncias, juventudes, sociedade.

Social construction of childhood and youth

Abstract

This article is an attempt to reflect on the social construction of childhood and youth as historical, social and cultural categories. That way, these stages of life can't be thought of as universal, in so far as they come up, at the same time, as plural and diverse. Since the authors have been involved in research specially with children and young people, it has been possible to notice how much social reality defines for these individuals ways of being and locating themselves in the world. In the same way, society and its hegemonic institutions, in an attempt to legitimize differences among children and young people from diverse cultures, different social realities, more or less favourable socioeconomic conditions, among others, has made clear differences, not in the sense of producing singularities and effective care, but marking (out) social places, of "insiders" and "outsiders".

Key-words: childhoods, youths, society.

Introdução

Apresentamos algumas idéias como proposta para a reflexão sobre os sujeitos que constituem o objetivo primeiro dos educadores e das educadoras que atuam com jovens e crianças. Iniciamos explicitando

a pluralidade ao nos referirmos à infância e à juventude, pois, como construções históricas, sociais e culturais, diferenciam-se nos tempos e nos espaços, o que nos provoca pensar sobre a idéia de normalidade, muitas vezes buscada por nós, educadores, numa perspectiva de encontrarmos um padrão correto de vivenciar esses períodos da vida. Também propomos, ao evidenciarmos as peculiaridades de ser criança e jovem em contextos diversos, que pensemos sobre o movimento e a diversidade, que nos coíbem de rotular - rótulos utilizados especialmente em se tratando da juventude e da infância pobre: risco social e pessoal, menores, vulnerabilidade social, entre outros.

Partimos do pressuposto de que a composição social dos indivíduos provém da idéia de que cada um porta em si o *habitus* do grupo e de que sobre esse se desenvolvem as singularidades:

A fala do outro desenvolve na criança em crescimento algo que lhe é inteiramente próprio, uma linguagem que é inteiramente sua e que, ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros, uma expressão da rede humana que ela vive. Do mesmo modo, as idéias, as convicções, os afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se nos indivíduos mediante interações com os outros, como coisas que compõem seu 'eu' mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra. E dessa maneira esse eu forma-se num entrelaçamento contínuo de necessidades, num desejo de realização constante, numa alternância de dar e receber (ELIAS, 1994, p 36).

Ao mesmo tempo em que compreendemos que esses sujeitos produzem e também são produzidos nas interações, compreendemos, de igual forma, o papel da educação e do cuidado, papel esse que nos indaga sobre a participação, o compromisso na rede social que construímos e oferecemos aos jovens e crianças, mediados pelas relações de trabalho. Igualmente, podemos pensar que comportamos em nós as marcas das experiências de vida, dos encontros, das vivências, em redes de interações que compõem nossa trajetória pessoal. Assim como encontramos em nós as marcas de uma memória individual e coletiva que reverberam em nosso presente, também produzimos no outro algumas marcas que, sem dúvida, irão compor seu 'eu-pessoal', como diz Norbert Elias, segundo o qual a forma posterior da pessoa emerge das formas anteriores.

Essas reflexões remetem à nossa inserção como docentes e pesquisadoras no fazer cotidiano, quer seja individualmente, em nossas instituições e suas demandas, ou como parceiras de áreas de estudo, aproximando-nos a partir de leituras e autores de referência, e de afetos e utopias que temos partilhado nestes últimos anos.

Atividades de ensino, pesquisa e extensão têm possibilitado o nosso encontro com as infâncias e as juventudes retratadas por diferentes intelectuais, educadores, gestores públicos, trabalhadores, pais e mães e, especialmente, pelos próprios atores das infâncias e das juventudes: as crianças e os jovens. Esses encontros, por vezes, são dolorosos – nos casos em que a realidade dura sobrepõe-se ao período de cuidado e aprendizagens demandado por esses sujeitos –, e, por outras, mostram a face alegre da convivência harmoniosa de crianças, jovens e adultos, exemplificada por outras situações observadas por nós. No entanto, tais encontros permitem-nos afirmar que reflexionar sobre a construção social da infância e da juventude implica reconhecer as pluralidades de ser criança e jovem na sociedade contemporânea.

O trabalho que ora apresentamos é fruto de uma atividade de extensão realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja sensibilidade teórica oportunizou o encontro de educadores do ensino superior com educadores de práticas escolares e não-escolares que tinham entre si o desafio de (re)pensar a gestão pública de projetos sociais voltados a crianças e jovens moradores das áreas periféricas de Novo Hamburgo/RS, e educandos de projetos socioeducativos. Entre os objetivos da proposta, o de refletir a partir de novas racionalidades, novas possibilidades de investigação, de demonstração/mostração das diferentes formas de crianças e jovens serem e estarem no mundo e de intervirem, muito mais no sentido de compreender do que de explicar os fenômenos sociais que cercam esses grupos sociais, pautam a reflexão que desenvolvemos no decorrer do texto. Nosso propósito é indagar acerca das infâncias e das juventudes contemporâneas, elencando elementos que auxiliam a desnaturalizar as compreensões que circulam sobre essas fases da vida, principalmente no âmbito da educação. São significados constituídos historicamente, por contextos espacial e temporalmente localizados.

Infância - Infâncias

“Meu sonho é voltar para minha aldeia”; “Quando crescer quero ser operária, como minha mãe”; “Não gosto dos canteiros de obra porque não tem árvores e é sujo”; “Eu gostaria de casar com uma moça sincera e educada”; “Odeio a seca porque morre tudo o que se planta”; “Quando crescer quero lecionar árabe e casar com alguém que, como eu, goste de estudar”; “Às vezes, à noite, a floresta me assusta”; “Muitas vezes ajudo a Mama a colher batatas e cuidar dos animais”; “Gostaria de viajar, porque adoro o mundo”; “Tenho pavor da guerra – ela destrói tudo... Nada de ruim me aconteceu desde que vim para o orfanato. Aqui estou sempre feliz”; “Gostaria de conhecer os EUA, para ver gente com cabelo de outra cor” (KINDERSLEY, 1997).

O depoimento de crianças de diferentes lugares do mundo, inseridas em grupos sociais, étnicos e culturais diversos, provoca-nos a refletir sobre a infância e as infâncias. A infância no sentido que a unifica enquanto um setor das sociedades, composta por indivíduos que se aproximam pela faixa etária, pelos sentimentos que produzem nos adultos de seu grupo social e pela esperança que despertam em si, por esperarem ‘coisas’ da vida que estão começando, e nos adultos, que depositam nessa faixa etária muitas expectativas, todas elas associadas às especificidades de cada grupo. Essa comunhão de sentimentos relacionada à infância não é comum na forma de se expressar, pois essa fase da vida, que às vezes pensamos como universal, apresenta-se, ao mesmo tempo, plural e diversa, e provoca a leitura desses mesmos depoimentos sob um outro prisma, apreciando a diversidade ou as várias infâncias ali traduzidas.

A idéia de infâncias coloca-nos a perspectiva de construções sociais e proporciona-nos a compreensão de que ser criança difere de acordo com o espaço e o tempo desse grupo social. É nas múltiplas interações vividas que as infâncias vão-se fazendo, com marcas produzidas nas vivências, nas experiências de vida, proporcionando-nos a diversidade, permitindo-nos falar no plural. Nesse sentido, características atribuídas à infância, sentimentos, relações e atividades que são oferecidas às crianças são diferentes de acordo com o contexto histórico e cultural em questão. Assim, podemos pensar que a infância

não é uma fase natural da vida, apenas ditada pelas questões biológicas do crescimento e desenvolvimento infantil, mas que esse próprio entendimento varia em épocas que se sucedem e em grupos sociais que se diferenciam. A partir disso, podemos falar em infâncias, admitindo que ser criança, no Brasil, no Afeganistão, na Itália ou no México, apresenta diferenças, muitas vezes apagadas pela imposição de uma concepção única sobre o ser criança, em geral, na tentativa de naturalizar e legitimar modelos culturais, sociais e econômicos injustos e ameaçadores da vida.

Também temos de reconhecer que ser criança, hoje, é diferente de ser criança há trinta ou cinquenta anos. É comum ouvirmos pessoas mais velhas dizerem: “no meu tempo não era assim!”. Que dirá se considerarmos épocas mais remotas do passado, como na Idade Média, período estudado por Philippe Ariès, cujas idéias pioneiras advertem-nos sobre a construção social da infância. Chocamo-nos, hoje, ao vermos crianças maltratadas, abandonadas, trabalhadoras, “sem infância”, como costumamos dizer – e que bom que nos chocamos. Mas podemos contrastar essa preocupação com uma época em que a infância nem era percebida, muito menos valorizada. Referindo-se às velhas sociedades tradicionais européias, Ariès (1981, p.10) constatou que “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão para forçar a memória e tocar a sensibilidade”.

Importante retomar essas antigas concepções de infância para percebermos o quanto a sociedade ocidental, em seu processo histórico, conquistou formas de vida mais dignas, o que nos faz pensar que nossa atuação não é vã, embora muitas mudanças precisem de tempo para serem percebidas e outras iniciativas façam-se ainda necessárias. Claro que as concepções de infância de outras épocas devem ser entendidas naqueles contextos, como, por exemplo, as elevadas taxas de mortalidade infantil registradas na Europa medieval, que não permitiam à criança sair de um certo anonimato. Segundo Áries (1981), o tempo da infância, no período por ele estudado, era muito reduzido, pois as aprendizagens da vida ocorriam na própria interação com os adultos, fazendo com que a criança, em geral, passasse a ser vista como um adulto em miniatura.

Sabe-se também, muitas vezes por narrativas ficcionais que demonstram concepções de infância de outras épocas, que crianças órfãs ou abandonadas eram socorridas pela Igreja, que as encaminhava para amas – pagas para tanto - e que, após “criadas”, eram entregues a algumas corporações de ofício, onde exerciam os trabalhos mais duros,

perigosos e insalubres. Exemplos que nos chegam pela literatura referem o trabalho em curtumes, em que crianças sem responsáveis ou adultos para cuidar delas eram empregadas para tirar o couro de animais em decomposição, usar venenos e produtos corrosivos, o que lhes tolhia a vida precocemente. Mudanças começaram a ser implementadas quando da organização dos Estados Nacionais e de instituições que tomaram para si o cuidado da infância. O advento de um outro tipo de família, de acordo com os parâmetros ditados pela burguesia ascendente, também implementou mudanças significativas no tratamento da infância, surgindo, em decorrência, uma mentalidade que começa a perceber a infância com outro estatuto, próximo das concepções atuais.

Tratados pioneiros, como os de Rousseau, no século XVIII, dedicaram-se a estudar a infância, destacando o reconhecimento das peculiaridades dessa fase de vida, e foram determinantes para a produção do “novo homem”. Podemos também citar a Escola como uma instituição que vai interferir profundamente na construção de novas infâncias, inaugurando, no início da modernidade, espaços e tempos específicos para a educação das crianças, apartando-as precocemente dos adultos e substituindo a aprendizagem da convivência por outras formas de educação. Diz Ariès que, no Novo Regime, a família tornou-se um lugar de afeição entre os cônjuges e os filhos, despertando um sentimento novo em relação às crianças, interessando aos pais a educação desses filhos, a ponto de as famílias organizarem-se em torno das crianças e suas necessidades. Podemos dimensionar essa importância hoje, extrapolando, até mesmo, o domínio familiar e escolar, com o aparecimento de uma indústria, uma mídia, uma literatura, que centralizam a infância como seu alvo.

Abordando a infância nesse recorte temporal, percebemos que também no Brasil a concepção européia foi introduzida, pois a colonização deu-se em concomitância ao momento histórico em que a Europa mudava drasticamente suas relações com a infância e a família. E foram os jesuítas que inauguraram práticas de educação da infância, até então não conhecidas nessas terras, como o castigo, as ameaças, o açoite, a vigilância permanente, intervindo nos tempos e nos espaços infantis daqueles que eram levados aos colégios ou educados nas Reduções. Institui-se aqui, segundo Priore (1996), a pedagogia do medo. Com o passar do tempo, acentuou-se uma dicotomia no trato com a infância, especialmente com a formação do Estado brasileiro, no século XIX. Este tomou para si a responsabilidade de crianças pobres, órfãs e abandonadas, diferenciando-as e separando-as dos “filhos de família”.

O advento da República e os processos de industrialização impuseram novas formas de tratar a infância, principalmente nos centros urbanos: não mais as famílias responsáveis pela educação, mas as escolas, a fim de instaurar comportamentos padronizados. A escola passa a ser um lugar obrigatório, direito-dever de todas as famílias, pelo menos no que dizem as leis. Se, por um lado, a institucionalização da infância rouba a diversidade e controla o tempo integral das crianças, por outro, o cuidado que, em geral, parte da escola e de outras instituições que guardam a infância, permite melhor tratamento às crianças e aos jovens.

Outras diferenças que podem contribuir para pensar infâncias são as heterogeneidades étnicas, o que para nós, brasileiros, deveria ser de fácil percepção, pois somos fortemente marcados pela diversidade de povos indígenas, além das infâncias marcadas pelas diferentes etnias que provieram da África durante os séculos em que vigorou a escravidão. No entanto, predomina uma invisibilidade no que tange ao reconhecimento da diversidade étnica que compõe nosso país, fazendo emergir um certo desprezo ao referir genericamente índios e negros.

Desde os primórdios da colonização, o modo como os povos indígenas tratavam suas crianças causou estranhamento aos europeus. Alguns registros de viajantes e as cartas enviadas pelos jesuítas aos seus superiores mostram a admiração diante de uma infância tão distinta. Esses cronistas, do período colonial, relataram que os Tupinambá jamais diziam às crianças algo que pudesse ofendê-las, nem lhes davam castigos, nem as doutrinavam ou repreendiam por alguma coisa que fizessem. Jamais era visto alguém bater em uma criança ou castigá-la, uma vez que essa criança obedecia a seus pais e respeitava aqueles que eram mais velhos. Na terra de Pindorama, as crianças participavam da vida adulta: aprendiam ajudando a mãe, acompanhando os adultos, brincando com miniaturas, recebendo atenção e respeito, e também retribuindo.

Mesmo nos tempos atuais, Baldus (1978) observa junto aos Tapirapé a paciência que os adultos dedicam às crianças. Diz ele que, se uma criança índia indaga ao seu pai, nunca recebe como resposta “isso é coisa de gente grande”, nem o adulto fala com ar de superioridade, mas aproxima-se da criança, buscando não criar abismos que os separem. Descrevendo vários momentos da vida dos Tapirapé, Baldus destaca o carinho com que os adultos tratam as crianças, evidenciando esse comportamento como norma grupal. Na tradição indígena, a escola não existia, porque a educação dava-se na aldeia, na convivência entre crianças e adultos, e podemos observar, próximo de nós, as várias faixas

etárias que andam juntas, entre os grupos indígenas que se localizam em pontos de venda de artesanato.

Shaden (1962) descreve alguns aspectos da infância Guarani nas aldeias por ele pesquisadas: “A criança Guarani se caracteriza por notável espírito de independência. Na medida em que lho permite o desenvolvimento físico e a experiência mental, participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos” (p. 67). O autor descreve situações do cotidiano que mostram a “atmosfera em que a criança se desenvolve”, propiciando autonomia e independência. Em recente pesquisa nas aldeias Guarani do Rio Grande do Sul, Bergamaschi (2005) pondera sobre características da educação tradicional que perduram na cultura indígena, fazendo uma analogia das descrições do período colonial com o que observa hoje:

As crianças são o centro das atenções e dos cuidados, e, quando pequenas, passam a maior parte do tempo no colo da mãe, presas em seu corpo nas tradicionais *Monde'a*. A proximidade amorosa e a comunicação corporal se dão através desse contato, pele a pele, produzindo aprendizagens afetivas em que a sensibilidade é acionada como fio principal na confecção da pessoa Guarani, que tem a emoção, o coração e o sentimento na base de sua aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005, p. 165).

Um estudo realizado por Larricq (1993) em uma aldeia Mbyá-Guarani, na Província de Misiones, Argentina, dedicou-se ao entendimento das etapas da vida das pessoas Guarani. A descrição etnográfica que apresenta, detalhando várias maneiras de agir, mostra que o povo Guarani daquelas aldeias também se preocupa e está atento para as características de cada idade de suas crianças. Segundo o autor, há uma primeira etapa, desde o nascimento aos três anos de idade, em que a imitação diante dos maiores imediatos é a forma privilegiada de aprender, aspecto que salta aos olhos, tanto fora como dentro da escola. A imitação continua sendo o elemento básico da aprendizagem também dos três aos seis anos de idade, porém as ações comunitárias são o alvo principal da curiosidade das crianças nesse período da vida. A partir dos sete anos, aparecem indícios de uma expectativa de participação social por parte dos adultos em relação às crianças, principalmente das meninas, que são demandadas para os afazeres domésticos. Contudo, esse fazer está sempre disposto para a aprendizagem.

Esses dados indicam a necessidade de olharmos práticas de outros grupos étnicos, não com uma lente que só aceita um padrão como certo, mas considerando esses outros como sujeitos com os quais podemos aprender e aceitando que existem outras formas de infância produzidas nas diversas práticas sociais e culturais e que se manifestam diferentemente, basta retomarmos os depoimentos iniciais. O que à primeira vista parece-nos estranho pode, sim, remeter-nos à diversidade, em que padrões de respeito são evidenciados em práticas sociais e culturais diversas. Além de reconhecermos a diversidade como um aspecto de aprendizagem, em que o diferente nos ensina jeitos diferentes de viver, propomos, também, a diversidade como enriquecimento dos espaços de convivência – e não apenas como mera possibilidade de tolerância.

Diz Elias (1994) que o controle do indivíduo, na sociedade moderna, saiu das mãos das tribos, das paróquias, dos feudos e guildas, e transferiu-se para um Estado centralizado e urbano. A sociedade, mais complexa e especializada, implementou formas de segregação espacial e temporal, particularmente das crianças e jovens, tornando a trajetória educativa cada vez mais longa e complicada, distanciada da família e do trabalho. A idéia de escola como locus específico e único de educação da infância e da juventude adquiriu universalidade e naturalizou-se. As diferentes infâncias e juventudes tendem a subsumir para aparecerem, de forma mais intensa, a criança e o jovem escolarizados, processo instalado no Brasil desde o início da colonização.

A exemplo do que faziam na Europa, os jesuítas começaram a investir na educação das crianças aqui na América, consideradas mais vulneráveis e acessíveis aos ensinamentos, visto que o menor tempo de vida e a exposição a situações de aprendizagem tornavam-nas, aos olhos daqueles educadores, como tábulas rasas, prontas para serem preenchidas com os ensinamentos cristãos. “Aqui pocas palavras bastam pues todos es como papel blanco...”, escreveu Nóbrega, em 1559 (apud PRIORE, 1996, p. 10). Nesse sentido, as crianças indígenas eram educadas junto aos missionários, inseridas em um contexto educativo ocidental e cristão de alta intensidade, com o intuito de constituir outra identidade.

Além dos exemplos aqui apontados, é importante alertar sobre as diferenças pautadas pela desigualdade social, produzindo distinções que se situam em tempos e espaços únicos – por exemplo, uma cidade, que apresenta várias infâncias, algumas até nem chegando a ser reconhecidas como tal. Sobre essas desigualdades sociais, devemos debruçar-nos com muito cuidado, pois, em nossa concepção, não devem

ser legitimadas. Falamos de crianças de classes populares, que, em muitos casos, não têm acesso aos bens essenciais para viver dignamente, como alimento, moradia e cuidados básicos, sem falar no apelo ao consumo de um mundo virtual, quando, na vida real, apenas quem dispõe de dinheiro pode consumir o brinquedo, a roupa, a bolacha recheada. Alertamos para a armadilha colocada pela diversidade: se as diferenças devem ser reconhecidas como um valor, não corremos o risco de considerar as desigualdades sociais como mais um aspecto do diverso que aparece no grupo?

Além da violência contra as crianças e dos problemas de “acomodação” numa escola, por vezes excludente, a presença do trabalho infantil é, dentre os problemas que afetam as crianças das classes populares, talvez o mais visível e também o mais cercado de opiniões contrárias, o que torna difícil combatê-lo. Pensam alguns que o trabalho na infância forma o trabalhador adulto. Eles se esquecem, no entanto, das marcas que o trabalho precoce provoca nas crianças trabalhadoras. “O medo de não saber fazer”, “o tempo perdido”, “o lugar de não aprendizagem” são opiniões de jovens que trabalharam quando eram crianças (ZUCCHETTI, 2003).

Embora o trabalho infantil seja ilegal e tenha amparo legítimo para ser coibido, ele se fez presente na história da infância. Se a sociedade de hoje não prescinde do trabalho infantil, muito menos nos séculos anteriores, em que crianças de 6 a 8 anos trabalhavam nas fábricas como operárias. Surge também por uma moral do trabalho, além das necessidades concretas das famílias de baixíssima renda, somadas à falta de cuidado com *a infância dos outros*, por parte de “empregadores oportunistas”, o que vem alimentar a realidade do trabalho infantil no nosso país. Uma reportagem de jornal, datada de 1984, demonstra o pensamento de um dono de atelier de calçado da cidade de Novo Hamburgo/RS: ‘Eu pergunto ao Ministério do Trabalho: se esses guris forem marginais no futuro, de quem a gente vai cobrar?’. O empresário garante que as crianças que emprega estudam de manhã e trabalham à tarde para contribuir com as despesas da casa: ‘Nós não registramos eles, pagamos um pouco menos, mas, no fundo, acolhemos estas crianças’ (SUBDELEGACIA REGIONAL DO TRABALHO, s.d.).

Esse contexto acerca do trabalho infantil, complexo e contraditório, é o cenário onde (des)figuram crianças vendendo nas sinaleiras, catando papelão penduradas em carroças, machucando suas pequenas mãos em pedreiras, cansando seu coração nos serviços terceirizados flexibilizados pela economia e pelas leis de trabalho. Esse

é o cenário dramático e cruel que pode ser descrito a partir do Banco de Dados da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, realizado pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, no ano de 2000, que desenha a presença de precoces trabalhadores/as na cidade. A coleta de dados registra 448 crianças e *jovens adolescentes*¹ de 7 a 14 anos em situação de trabalho precário, perigoso e insalubre (ZUCCHETTI, 2003).

A Juventude e os Jovens como Figuras de Desordem

Assim como ocorre com a infância, é possível resgatar, na longa trajetória da humanidade, a história dos jovens e, dessa forma, apresentar a juventude também como uma categoria histórica. Assim, algumas características, como a transitoriedade, as inquietudes e as ritualísticas da passagem – a primeira comunhão e a crisma, na perspectiva da tradição católica; na vida civil, o ingresso no mundo do trabalho, o namoro, as festas sem a presença dos pais ou responsáveis e o ingresso na Universidade para alguns poucos – constituem-se importantes pontos de semelhança entre os jovens nos diferentes tempos. Entretanto, se é mais fácil identificar algumas ritualísticas para o ingresso na juventude, os ritos de saída são menos visíveis, normalmente definidos pelo ato do casamento, pela saída da casa dos pais e, principalmente, pela independização econômica sonhada e, segundo os próprios jovens, advinda da sua inserção no mercado formal de trabalho².

¹ Expressão cunhada por Alberto Melucci (1997), utilizada para designar a fase inaugural da juventude.

² Resultados de pesquisa realizada por Dinora Tereza Zucchetti, intitulada "A questão Social da Juventude da cidade de Novo Hamburgo/RS", finalizada em 2005, apontam para as seguintes constatações: da infância para a juventude, a passagem inicia-se cada vez mais cedo do ponto de vista cronológico, e destaca-se principalmente a idéia de que sujeitos pesquisados tornam-se jovens à medida que têm que assumir responsabilidades, ainda que compartilhadas com o conjunto dos membros da família. Entre as responsabilidades, a experiência do trabalho precoce (trabalho infantil) contribuindo com a renda mensal, o apoio nas atividades domésticas, o cuidado dos irmãos mais novos, etc. A passagem da juventude para a vida adulta, exercício realizado pelos jovens, postulou uma análise prospectiva. Eles referem-se novamente às responsabilidades, agora não mais compartilhadas, mas como experiências autônomas. Entre essas responsabilidades, a de constituir e manter uma família e trabalhar num emprego formal e com direitos sociais. Assim, o trabalho passa a ser uma experiência postergada, com as consequências que isso acarreta: o livre arbítrio, a independência, o acesso ao consumo, entre outros. O emprego formal passa a ser um desejo a ser conquistado, quando na condição de adulto.

As sociedades, por sua vez, parecem não acompanhar o excesso de movimento dos jovens com bons olhos. As mesmas características que os definem - a inquietação, os conflitos e a desordem - são motivos para reconhecer essa fase como negativa e perigosa, daí a necessidade, muitas vezes, da intervenção do Estado, mediando, através de políticas públicas, o (re)estabelecimento da ordem.

Talvez por isso a história da juventude – tão bem registrada na coletânea *A História dos Jovens*, organizada por Levi e Schmitt (1996 a, 1996 b) – fez-se especialmente em referência a uma “juventude dourada”, priorizando os jovens do sexo masculino da monarquia, da burguesia urbana, em detrimento dos jovens escravos, trabalhadores e estudantes pobres e moradores das áreas rurais. Só recentemente, no seu oposto, o olhar recai de forma mais contundente sobre os jovens infratores e em situação de rua, enfatizando o comportamento desviante, normalmente acentuando uma perspectiva psicopatológica. Daí a importância de revisitar a história dos jovens e de compreender o presente.

Entre os gregos, são os jovens que fazem o conhecimento do território e a proteção da cidade, conhecimento adquirido através de atividades como a caça e a inserção no serviço militar. Os jovens são reconhecidos pelas suas relações homossexuais e pelos exercícios físicos, características que marcam a fronteira entre a infância e a juventude, uma fronteira que é ritualizada e estetizada. A pintura mostra, com imagens, a valorização da juventude. São poucas as referências a situações de trabalho no tempo da juventude, entre os gregos, afirma Alain Schnapp (1996 a). As referências à “educação profissional” são feitas mais como algo a ser evitado, em nome de uma educação voltada para a arte de viver na cidade.

A juventude entre os judeus, por sua vez, firma a presença da categoria juventude associada à idéia de “menoridade” (HOROWITZ, 1996 a) em seu sentido Kantiano, de ausência de entendimento. Na sociedade italiana dos séculos XIII a XV, conforme Crouzet-Pavan (1996 a), com exceção de alguns tratados morais que instruíam os pais de família quanto a regras de comportamento, raros são os empregos do termo jovem, raras são as referências de uma classe etária definida com características desse tempo. Nas poucas vezes em que se referem à juventude, as prescrições são para restringir, moderar e governar. *É negativa* a imagem criada dessa fase, que traz em si idéias de dissipação, licenciosidade e ausência de moderação, enfim, de desordem! O excesso de roupas e de ornamentos, a falta de disciplina nas palavras, os

comportamentos desviantes, os divertimentos, formas de identificação entre os jovens, não raro, são objeto de sermões religiosos.

Dessa forma, a orientação dispensada à juventude era espiritual, acompanhada de dispositivos de controle. Dos atos de violência praticados entre os jovens, na segunda metade do século XIII e primeira década do século XIV, nasceram os primeiros registros de dispositivos de controle, feito nas próprias Comunas. Mas foi no século XV que a vigilância tornou-se mais rígida e o controle mais forte, especialmente no espaço urbano, com a criação de instituições com o objetivo de reconciliar os jovens com as autoridades e reintegrá-los na comunidade, garantindo, também, uma maior aplicabilidade de penas.

Embora houvesse o acúmulo de situações remetendo a representações negativas da juventude, a bravura dos jovens era depositária – por parte da mesma comunidade que se sentia ameaçada por eles – de sentimentos de proteção em casos de ameaças às cidades. Nesses casos, a bravura dos jovens ressaltava o vigor guerreiro da cidade. No século XV, os jovens passam a ser responsáveis, também, por acolher os visitantes estrangeiros.

Na Europa pré-industrial, a religião, o trabalho e a escola assumem maior importância. Os pais eram obrigados a manter seus filhos na escola até os 13 anos, no entanto, era comum que estes abandonassem os estudos mais cedo, o que produzia um número significativo de jovens perambulando pelas ruas. Na perspectiva da importância da escola, eram severamente punidas quaisquer pessoas que contratassem um empregado ou aprendiz menor de dezesseis anos. Contudo, e apesar do controle legal, a questão da escolaridade acabou ficando centrada nas classes mais abastadas, e o trabalho assumiu importância de princípio educativo.

Com a Modernidade, demarcam-se mais os processos disciplinares dos comportamentos: o bom, o justo, o errado, controle que, em alguns casos, era feito pelos próprios jovens, que deveriam construir o projeto burguês de “bom comportamento”. Já as formas de organização da juventude feminina delinearão, com maior força, que o lugar de mulher era em casa. As questões referentes à sexualidade passam a ser objeto de dispositivos institucionais mais diretos³.

É, no entanto, no século XIX que se delineiam mais claramente os contornos de uma infância e de uma juventude operárias. Segundo Perrot (1996 a), esse também é o período em que pedagogos, higienistas

³ Sobre as técnicas de aprisionamento da sexualidade dos jovens, ver Michael Foucault, 1997.

e filantropos interessam-se e manifestam-se contrários a essas situações. Entretanto, o trabalho para jovens adolescentes de 14 anos, ao contrário do trabalho infantil, é visto como normal pelo saber técnico, embora não como sadio. É também quando se começa a discutir a existência de uma juventude operária e seu ingresso precoce no trabalho que os termos adolescência e juventude passam a ter conotações dissonantes: a adolescência passa a ser mais marcada por suas características biológicas e psicológicas, especialmente dadas pela puberdade, enquanto a juventude é definida mais pelo ingresso nas universidades e seu envolvimento nos movimentos culturais.

Sem dúvida, a juventude é vista como um tempo de aprendizagens, e seu êxito depende da realização dessa aprendizagem, o que, na atualidade, tem precioso sentido. A ênfase na aprendizagem é também a possibilidade de conter uma juventude ruidosa — afinal, ela causa receios à sociedade. Teme-se a vagabundagem, a libertinagem e o espírito transgressor.

Nas situações de aprendizagem profissional, são os higienistas e os anti-industriais que apontam as manchas escuras entre o trabalho fabril e a degradação do corpo e da saúde global, numa tentativa de cuidar da infância operária e também para preservar-se a espécie. Até mesmo a situação da aprendizagem, especialmente aquela que acontecia dentro das oficinas, era de fato preocupante, mesmo quando oficializada. Os aprendizes eram “paus-para-toda-obra”, e aprendia-se pouco sobre o verdadeiro ofício, uma vez que essa aprendizagem acontecia, na maioria das vezes, no próprio local de trabalho. Fosse na fábrica e ou no canteiro de obras, a aprendizagem constituía-se como uma parte do contrato do trabalho familiar. O jovem operário era o auxiliar do pai ou de algum irmão mais velho, sendo o seu salário agregado ao deles.

Esses contextos acabavam desfavorecendo os jovens e sua formação profissional, o que fez com que ingressassem no movimento operário e também com representações coletivas contra os patrões. Os jovens são figuras de destaque no movimento operário à medida que se engajam na luta de reivindicação pelo ensino integral, que, associada às demandas crescentes por mão-de-obra realmente qualificada, impulsiona o aparecimento de redes de escolas profissionalizantes mantidas pelo Estado. Nesse período, também surgem as legislações que se aplicam à infância e à juventude operária e operam sobre o trabalho insalubre e noturno.

Em algumas sociedades, o jovem foi e tem sido um modelo privilegiado de capacidade e de força, de forma que, principalmente nas

modernas, representa e promove as idéias do desenvolvimento e do progresso. Um exemplo disso foi a relação do nazismo com a juventude. Amplamente utilizada, a juventude tornou-se um grande mito por possuir características como: entusiasmo, impulsividade, presteza, fervor, intuição, audácia e orgulho. O fascismo explorou o mito vitalista do jovem, e a sociedade americana, por sua vez, também se apropriou da vitalidade de seus jovens como sinônimo da corrida rumo ao progresso (PESSERINI, 1996 a).

Como contraponto a isso, foi o cinema que trouxe os jovens para representarem dramaticamente as dificuldades dos tempos, a crise da modernidade, a incerteza dos valores, despertando para um conceito de juventude, não mais preparatória para a vida adulta, como pregava o fascismo, mas inquieta e com antevisões emblemáticas das crises da sociedade contemporânea.

É, no entanto, nas últimas décadas do século XX e início do XXI que os problemas e as preocupações crescentes enfrentados pelas sociedades têm refletido uma preocupação com o tempo da juventude, especialmente em relação ao desemprego e ao conseqüente sentimento de inutilidade da vida. Surge a concepção da juventude como metáfora do social, que traz o simbólico das angústias vividas pela sociedade atual – o desemprego, a fragilidade, o desvio. Mas é o prolongamento da escola e a formação para um mercado de trabalho crescentemente incerto que vão formando as bases de uma cultura juvenil que sustenta essa simbologia.

Esse caráter metafórico da juventude está presente, de forma relevante, nos estudos do italiano Alberto Melucci (1997), quando diz que os jovens, nas sociedades complexas, são atores-chave do ponto de vista da questão do tempo. Um tempo que não é o da produção e que não tem uma orientação finalista para o progresso e para a riqueza das nações. Trata-se de um tempo presente, em que as orientações e experiências podem ser diversas, em que o tempo é o tempo de cada um, um tempo interior, *múltiplo e descontínuo* e de caráter cultural.

Nessas sociedades, onde a “experiência é cada vez mais construída por meio de investimentos cognitivos, culturais e materiais” (MELUCCI, 1997, p. 5), a capacidade de produzir informações, comunicações e socialidades é de fundamental importância, e, como essas características estão presentes no ser jovem, o olhar para o tempo da juventude ganha destaque.

Melucci dá importância à pesquisa sobre a juventude, especialmente, porque diz que “a biografia dos dias de hoje tornou-se

menos previsível”, e faz uma relação disso com a incerteza do dia-a-dia vivido nas sociedades, em que as experiências são muito menos transmitidas e em que a realidade está muito mais por se fazer cotidianamente. É, então, a importância da experiência do presente que aproxima a juventude com a relação nômade do tempo enfrentado pelas sociedades atuais e que acaba por influenciar, também, as formas dos conflitos geracionais, que se atenuam quando se dissolvem as oposições entre o passado e o futuro e quando uma das marcas desse processo é a valorização da juventude como valor e estilo de vida.

Helena Abramo também afirma que a juventude vista pela opinião pública ou pela academia é uma categoria que simboliza os dilemas da contemporaneidade:

... A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Neste sentido condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura (ABRAMO, 1997, p.29).

Entretanto, Melluci (1997) não deixa de apontar que um tempo pleno de possibilidades é também um tempo com limitações. Entre elas, aponta a presença do vazio, a percepção da falta, a ausência da memória como problemas a serem enfrentados, com novos sofrimentos, que estão diretamente relacionados com a dissolução da perspectiva temporal. Outro problema que preocupa o pesquisador é o fato de que essa cadeia plena de possibilidades traz a questão dos limites, segundo ele, tema fundamental, especialmente entre jovens adolescentes.

Dessa forma, os jovens sentem e vivem uma identidade que se enraíza no presente e que se aproxima mais da perspectiva de “identidades múltiplas” (HALL, 1997), da possibilidade de “identificações afetivas” (MAFFESOLI, 1996), na capacidade de mudar a forma, de “redefinir-se a si mesmo repetidas vezes no presente, revertendo decisões e escolhas” (MELUCCI, 1997, p. 11). Uma identidade que é marcada por relações sociais, não independente de circunstâncias históricas determinadas, em que ser jovem é balizado “... sempre em função de uma peculiar relação com o mundo adulto e com o universo infantil, do qual existe a tentativa de distanciamento” (SPOSITO, 1996, p. 98).

Está claro que a maneira pela qual os jovens constroem a sua experiência é mais e mais fragmentada, uma vez que pertencem a uma

pluralidade de redes e de grupos. Entrar e sair dessas formas de participação é mais rápido e mais freqüente do que antes, e a quantidade de tempo que eles investem em cada uma delas é reduzida. Da mesma forma, a quantidade de informações que eles mandam e recebem está crescendo em um ritmo sem precedentes. Os meios de comunicação, o ambiente educacional ou de trabalho, lazer e tempo de consumo geram mensagens para os indivíduos, que são chamados a recebê-las e a respondê-las imediatamente. O passo da mudança, a pluralidade das participações, a abundância de possibilidades e mensagens oferecidas aos jovens contribuem para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída. A possibilidade de construir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta (MELUCCI, 1997, p. 10).

Presentes de forma emblemática nas sociedades contemporâneas, o problema das escolhas, as incertezas e os riscos são também alguns dos dilemas vividos pelos demais grupos e classes sociais, e não exclusivamente pelos jovens. Novos modelos culturais, relações sociais, pontos de vistas, num tensionamento permanente entre figuras de ordem (BALANDIER, 1997) – entre elas a moral e as normas – e de desordem – o desvio, o ataque, a resistência – são testados pelos jovens, produzindo efeitos sobre as instituições que os têm como parte constitutiva, para em seguida permear o instável e sofrido tecido social, um sofrimento próprio que acompanha tudo o que muda.

No entanto, se a experiência da divisão em classes sociais, entre os jovens, é visível e faz-se sentir de forma diversa em várias instâncias – na escola, no mercado de trabalho e nas formas de tratamento disciplinares diferenciados para situações de transgressão – ela tende a ser relativizada no conjunto social e “... cede em parte lugar aos estilos, gêneros e cenas numa representação da sociedade enquanto espetáculo” (ABRAMO apud PERALVA, 1997, p. 23).

Uma cultura jovem é construída e inscreve-se nos diferentes locais por onde jovens circulam. A rua, o bairro, a casa, a escola, os lugares de lazer são elementos que se combinam, são experiências que se vivem em conjunto, e que, por ser heterogêneas, vão produzindo modos de ser singulares e distintos entre vários universos juvenis.

Mas, a despeito dessa construção cultural e política, tem sido uma constante entre os que se ocupam da juventude a preocupação com a pouca participação política dos jovens nos canais tradicionais, entre eles o partido, ao contrário das gerações dos jovens *transformadores* ligados aos movimentos estudantis e de oposição aos regimes

autoritários dos anos 60 e parte dos anos 70. Helena Abramo (1997, p. 27) diz que boa parte dos atores públicos identifica nos jovens “... um desinteresse pela política e de um modo mais geral pelas questões sociais [...] tornando-os ‘pré-políticos’ ou quase que inevitavelmente ‘apolíticos’”, o que demonstra que a sociedade em geral desconhece e desconsidera outras formas de participação política, mais espontâneas, locais e festivas, desqualificando-as diante do processo de construção e consolidação da democracia.

São outros os elementos que marcam as figuras juvenis, especialmente nos anos ‘90 do século passado, a década em que mais se falou sobre as crianças e os jovens: a presença de jovens em *situação de risco*, o movimento de meninos e meninas de rua, a violência, os arrastões, as gangues, os desvios de comportamentos, o hedonismo, o tráfico de drogas. O discurso rotulador sobre o “risco social e pessoal” ganha destaque, recaindo especialmente sobre os jovens das classes populares, que ganham atributos de violentos ou marginais, associados à pobreza, e mesmo os que não tenham praticado nenhum tipo de delinquência são vistos como se assim o fizessem⁴.

São as situações vulnerabilizadoras associadas às afirmativas estereotipadas geradoras de preconceito que vêm contribuindo para a manutenção de um imaginário sobre a juventude como problemática social. No entanto, essas atitudes pouco têm auxiliado na compreensão efetiva das abrangentes questões que envolvem essas fases da vida, especialmente neste momento, em que se torna evidente o prolongamento da convivência com o grupo familiar de origem e a crescente dependência familiar dos jovens, quer seja pelas dificuldades de inserção profissional, pelo prolongamento da escolaridade ou por questões de outras naturezas, como o uso de drogas, a delinquência etc.

Ainda sobre situações que vulnerabilizam os jovens, Souza (1999, p. 73) identifica um duplo sentido: de um lado, a vulnerabilidade que envolve os jovens entre si, pelas características típicas da fase que vivem, e, de outro, a relação dos jovens com uma sociedade desigual, discriminatória e excludente. Para a autora, “... a vulnerabilidade juvenil é forjada tanto na estrutura social quanto nos valores ético políticos produzidos em suas instituições”. Na sua percepção, essas situações concretas denotam dois paradoxos vividos pela juventude: o primeiro, por ser uma parte ativa da economia e estar numa posição de exclusão do mercado de trabalho e das preocupações educacionais; o segundo, pela prescindibilidade da força juvenil nas prioridades das políticas

⁴ Ver Zucchetti, 2005.

públicas e pelo discurso da importância da juventude, tornando invisíveis os direitos dos jovens no Brasil.

Essas questões, em realidade, dão ênfase às contradições que envolvem a juventude e as suas demandas por políticas públicas, entre elas a de formação educativa, num modelo de sociedade que desenvolve tímidas ações de cuidado e proteção social aos seus jovens. E, com a crescente incorporação dos jovens no sistema educativo, consolida-se cada vez mais o binômio escola-trabalho, embora a inserção profissional se dê, crescentemente, nas bordas do mercado formal. Em ambos, escola e trabalho, predomina, muitas vezes, a perspectiva preventiva contra a marginalidade, e não o direito fundamental ao conhecimento e ao trabalho.

Dessa forma, a história da juventude e o contexto atual dos jovens coexistindo com o movimento e a ambivalência entre ordem e desordem afirmam a “juventude como figura de desordem” (ZUCCHETTI, 2003). Dos ritos da ordem, como guerrear, cuidar da cidade, proteger as crianças, trabalhar, casar, à intempestividade, arruaça, contestação, violência, provocação do medo, como desordem. Os jovens e seus ritos de iniciação, presentes nas sociedades tradicionais e de reiniciação, e seus múltiplos sentidos no tempo atual operam movimentos sobre a sociedade e a cultura. Por isso, a juventude como figura de desordem a promover a desconfiança, a suspeita, a acusação e, principalmente, a incerteza, apresenta um grupo social que necessita de cuidado.

Algumas Considerações Finais

O viés histórico do artigo e a vida vivida de crianças e jovens dimensionam a necessidade imperiosa de pensar, no plural, infâncias e juventudes, e, a partir disso, provocar posições críticas, por parte dos educadores, diante das políticas públicas, dos projetos pedagógicos de escolas, das práticas de educação escolar ou não-escolar homogeneizadoras.

O texto, dessa forma, sugere que sejamos tocados pela sensibilidade teórica, no sentido atribuído por Maffesoli (1996, p. 49)⁵,

⁵ “(...) uma sensibilidade teórica, que nos permita apreciar a beleza da desordem aparente, sua fecundidade também. É de propósito que emprego o termo sensibilidade teórica: isso permite sublinhar o aspecto complexo da vida social, a sinergia dos diversos elementos que a compõem. Ao contrário do moralismo, o esteticismo remete a uma forma de assentimento à vida. Nada do que a compõe deve se rejeitar. É um desafio por aceitar”.

fazendo tensionar a realidade, a importância das instituições e das pessoas que as compõem, até mesmo pensando sobre os motivos que impelem as famílias, quando buscam as instituições (inclusive a escola) para que as auxiliem na educação dos filhos.

Dessa forma, e a partir das experiências que se produziram no processo de sistematização deste artigo, em seus diferentes momentos de produção – desde a elaboração e execução do projeto de extensão, as práticas processuais da avaliação até a primeira construção e posterior revisão deste texto, tecido também desde as trajetórias individuais das pesquisas implementadas por cada uma das pesquisadoras – temos sido convocadas a sucessivas reflexões, entre elas, o retorno à discussão em torno da gestão do cuidado em educação e o papel fundador das instituições na tênue linha entre o cuidado e o controle, cujo fiel da balança possa ser a ética do cuidado, considerando as diversas infâncias e juventudes .

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. especial, p. 25-36, 1997.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, 261p.

BALDUS, Herbert. Ciclo de vida dos Tapirapé. In. LEITE, Dante. *O desenvolvimento da criança – Leituras Básicas*. São Paulo: Editora Nacional, p. 49-66, 1978.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e praticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, 270 p.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, 201 p.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. 12. ED. Rio de Janeiro: Graal, 1997. 152 p.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 111 p.

KINDERSLEY, Barnabas e Anabel. *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo*. São Paulo: Ática / UNICEF, 1997, 79 p.

LARICQ, M. *Ipytuma – Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní*. Misiones: Editorial Universitária, 1993, 126 p.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 a. 367 p.

_____. _____. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 b. 381 p.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996. 350 p.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. especial, p. 5-14, 1997.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. especial, p. 15-24, 1997.

PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996. 444 p.

SCHADEN, Egon, *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1962, 189 p.

SOUZA, Janice Tirelii Pontes. Os jovens, as políticas sociais e formação educativa. *Revista de ciências humanas*, Florianópolis, n. 26, p. 51-79, out. 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: Dayrell, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

SUBDELEGACIA Regional do Trabalho. Novo Hamburgo. *Relatório: a trajetória para a erradicação do trabalho infantil e iniciação profissional do adolescente em Novo Hamburgo*. (s.d). 29 p. Inédito.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. *Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo*. Novo Hamburgo: Feevale. 2003. 215 p.

_____. *A Pesquisa em Educação: A produção de sentidos sobre os Jovens e a Juventude De Novo Hamburgo*”. Anais da 28ª Reunião da Anped. 2005. 18 p.

Sônia de Jesus Nunes Bertolo é pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará e do programa de pós-graduação em educação da UFPA. Atualmente, coordena a Linha de pesquisa currículo e formação de professores no referido programa.

E-mail: bertolo@ufpa.br

Dinora Tereza Zucchetti é doutora em Educação pela UFRGS. Vem realizando pesquisas nas áreas de educação e trabalho e atualmente está vinculada as investigações: *Saberes docentes sobre identidades e diferenças* e *Formação de Educadores para práticas sócioeducativas*. Integra o Núcleo de Estudos de Educação e Gestão do Cuidado – FACED/UFRGS. É professora convidada no pós-graduação do Unilassale. No Centro Universitário Feevale, é membro do Comitê de Ética e ministra disciplinas na graduação e pós-graduação. Encerrou em 2005 a pesquisa “A questão social da juventude”, a qual foi tema de artigos publicados e apresentados em eventos nacionais e internacionais. É autora do livro “Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo”, pela Editora Feevale, em 2003.

E-mail: dinora@feevale.br

Artigo recebido em janeiro/2006