

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE JOVENS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS
“ALTERNATIVAS” DE TERESINA-PI: ESCOLA MUNICIPAL “NAU CIDADÃ” E
CASA DE METARA**

MARILDE CHAVES DOS SANTOS

TERESINA – PI

2008

MARILDE CHAVES DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE JOVENS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS
“ALTERNATIVAS” DE TERESINA-PI: ESCOLA MUNICIPAL “NAU CIDADÃ” E
CASA DE METARA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pela Prof^a Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA-PI

2008

MARILDE CHAVES DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE JOVENS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS
“ALTERNATIVAS” DE TERESINA-PI: ESCOLA MUNICIPAL “NAU CIDADÃ” E
CASA DE METARA**

Aprovada dia ____ de _____ de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim - UFPI

Orientadora

Prof^a Dr^a Shara Jane Costa Adad - UESPI

Examinadora

Prof^o Dr. Luís Carlos Sales - UFPI

Examinador

Prof^a Dr^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa - UFPI

Suplente

TERESINA-PI

2008

AGRADEÇO

A Deus, Pai que cuida, inspira boas idéias e provê meios para que elas se concretizem.

À Prof^a Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim, que fez de sua vida um exemplo de coerência entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma sociedade pautada no respeito aos direitos humanos.

À Prof^a Dr^a Shara Jane Costa Adad, que inspirou o desenvolvimento deste trabalho.

Aos funcionários e alunos da Escola Municipal “Nau Cidadã”, representados pela diretora Simone de Sousa Sales.

A todos que compõem a Casa de Metara.

À dona Francisca das Chagas Costa e Silva, a “Chaguinha”, que dividiu comigo as tarefas domésticas e o cuidado com o bebê.

Ao pequeno Bruno Vítor, que em seu primeiro ano de vida teve que me dividir com a pesquisa.

Aos jovens Francisco das Chagas e Francisco Jairo (in memoriam) e Paulinho, que desvelaram para mim a realidade da vida nas ruas, despertando-me para o tema.

Ao meu pai Jesuíno (in memoriam) e minha mãe Luzia, grandes incentivadores dos meus estudos.

Aos alunos da 13^a turma do Mestrado em Educação da UFPI, em especial a Carmem Lúcia Sousa Lima.

Ao professor Luís Carlos Sales, que pacientemente ouviu minhas inquietações e dúvidas.

A todos os obstáculos e dificuldades que surgiram no percurso do Curso de Mestrado, que para mim constituíram-se em provas de fé, resistência, persistência e determinação.

Ao inesquecível Jesuíno, o *Zuzu*, meu pai e eterno guardião.

Ao José Edmilson, expressão de amor verdadeiro, que a vida me fez conhecer na maturidade.

Ao Bruno Vítor, *Caris*¹, presente que Deus me enviou no percurso do Mestrado.

¹ Do grego Χάρις: segundo a Bíblia bondade divina, favor não merecido, mas livremente concedido.

LISTA DE SIGLAS

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

CEASA-Central de Abastecimento S.A.

FEDEM- Fundação Estadual do Bem Estar ao Menor

FUNABEM- Fundação Nacional de Bem Estar ao Menor

PET- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNBEM- Plano Nacional de Bem Estar ao Menor

SAM- Serviço de Assistência ao Menor

UNESCO – Organismo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura

UNICEF- Organismo das Nações Unidas para a Infância

UESPI- Universidade Estadual do Piauí

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1:** Situação familiar dos jovens da Escola “Municipal Nau Cidadã”.
- QUADRO 2:** Situação escolar dos jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã”.
- QUADRO 3:** Ocupação do tempo livre dos jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã”.
- QUADRO 4:** Expectativas de futuro para os alunos da Escola Municipal “Nau Cidadã”.
- QUADRO 5:** Situação familiar dos jovens atendidos pela Casa de Metara.
- QUADRO 6:** Ocupação do tempo livre dos jovens da Casa de Metara.
- QUADRO 7:** Expectativas de futuro para os jovens da Casa de Metara.
- QUADRO 8:** Distribuição das informações que os funcionários têm a respeito dos jovens atendidos pela Escola Municipal “Nau Cidadã”.
- QUADRO 9:** Distribuição das informações que os funcionários têm a respeito dos jovens atendidos pela Casa de Metara.
- QUADRO 10:** Distribuição das definições pessoais que os funcionários têm a respeito dos jovens atendidos pela Escola Municipal “Nau Cidadã”.
- QUADRO 11:** Distribuição das definições pessoais que os funcionários têm a respeito dos jovens atendidos pela Casa de Metara.
- QUADRO 12:** Distribuição dos motivos para os funcionários da Escola Municipal “Nau Cidadã” terem uma definição diferente dos jovens, caso não trabalhassem na instituição
- QUADRO 13:** Distribuição dos motivos para os funcionários da Casa de Metara terem uma definição diferente dos jovens, caso não trabalhassem na instituição.
- QUADRO 14:** Distribuição da maneira que os funcionários da E. M. “Nau Cidadã” agem com os jovens com o mesmo perfil, mas que estão fora de instituições.
- QUADRO 15:** Distribuição da maneira que os funcionários da Casa de Metara agem com os jovens com o mesmo perfil, mas que estão fora de instituições.
- QUADRO 16:** Distribuição das opiniões dos funcionários da E. M. “Nau Cidadã” sobre se a instituição inclui os jovens por ela atendidos.
- QUADRO 17:** Distribuição das opiniões dos funcionários da Casa de Metara sobre se a instituição inclui os jovens por ela atendidos.
- QUADRO 18:** Distribuição das visões dos funcionários da E. M. “Nau Cidadã” sobre o modo como a instituição promove a inclusão.
- QUADRO 19:** Distribuição das visões dos funcionários da Casa de Metara sobre o modo como a instituição promove a inclusão.

FOTOS

Foto1- Alunos da Escola Municipal “Nau Cidadã” em atividade

Foto 2- Jovens atendidos pela Casa de Metara

Foto 3- Atividade de encerramento do ano letivo de 2007 na E. M. “Nau Cidadã”

Foto 4- Netos sob a responsabilidade de avó, durante realização de encontro com as famílias na Casa de Metara

Foto 5- Apresentação do grupo de reisado da E. M. “Nau Cidadã”

Foto 6- Atividade na Escola Municipal “Nau Cidadã”

RESUMO

Compreender as juventudes em suas múltiplas manifestações constitui-se numa necessidade da escola para que esta se concretize como veículo de inclusão social. Visando adentrar nesta temática, este estudo teve como objetivo analisar ações de duas instituições educativas que atendiam jovens em “situação de risco”, com o intuito de perceber elementos de inclusão. Para tanto, procurei captar representações sociais de funcionários destas instituições sobre os jovens por elas atendidos e destes sobre as escolas por eles freqüentadas no percurso de sua escolarização. Optei por uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada através de estudo de caso, cujos dados foram coletados através de questionários, entrevistas e observações registradas em diário de campo. Para análise e interpretação destes dados, utilizei a técnica de análise de conteúdo. Revisitei, de forma breve, a história do Brasil para compreender como se produziram duas visões de infância e de juventude: uma de criança outra de menor. Com a segunda, estão identificados os jovens atendidos pelas duas casas. Tracei o perfil destes jovens destacando os seguintes aspectos: **situação familiar, renda, situação escolar, ocupação do tempo livre e expectativas de futuro**. Ao identificar as representações sociais dos funcionários destas instituições, constatei que estes funcionários representam os jovens da seguinte maneira: **meninos de rua, crianças carentes, adolescentes em situação de risco e jovens**. Percebi que há relações tanto entre a forma como os funcionários representam os alunos e as atitudes tomadas em relação a eles, bem como entre estas representações e aspectos que estes funcionários consideram como inclusivos na prática educativa destas instituições. Com relação aos alunos, apreendi que estes representavam as escolas por eles freqüentadas como **local onde se preparam intelectualmente e para o mercado de trabalho**, como **escola redentora** e como **local de proteção**. Confrontaram, ainda, estas representações com a escola real, por eles percebida como um local monótono, burocrático e anacrônico.

Palavras-chaves: Escola. Juventude. Representações Sociais.

ABSTRACT

Understanding the youths in their very own multiple manifestations is a school's necessity to solidify itself as a vehicle of social inclusion. In order to go deeper in this theme, this study objectives to analyse two education institutes which supported youngsters in "risk situation", intending to recognise the inclusion elements. I intended to catch social representations of those educational institute employees about the young public which is taken care by them and also about the other schools that they have been attending within their school term life. I have chosen for a qualitative nature research, which has been carried through a study of case, whose data were collected by questionnaires, interviews and observations registered in a field book. To analyse and interpretation of these data, I used the content analyses technique. Reviewed, briefly, Brazilian History in order to understand how exactly the two ideas of infancy and youth were developed: one of minor child another one. In the second one, are identified the young public served by the two educational institute. Tracked their profile detaching the following aspects: **familiar situation, how they spend their free time and future expectations**. Identifying those educational institute employees' social representations, I got evidences that these employees represent the youngs as follows: **street guys, poor children, teenagers in risk situation and youngs**. Realised that there are relations both between the way the employees represent their pupils and the actions taken towards them, as well as between these representations and aspects that these employees consider as inclusive in these institute's educative practice. Relating to the pupils, I achieved learning that these ones represent the schools that have been attended by them as a **place where they get themselves intellectually ready and also ready to the professional market, redemption school** and as **place of protection**. Confront, yet, these representations as the actual school, realised by them as a monotonous, bureaucratic and anachronistic place.

Key-words: School. Youths. Social Representations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. TRILHANDO CAMINHOS, PROCURANDO SOLUÇÕES	22
1.1. Campo de pesquisa	24
1.2. Os sujeitos da pesquisa	28
1.3. Instrumentos de coleta de dados	29
1.4. Análise de dados	30
2. CAPÍTULO 1	
PRIMEIRO ATO: JUVENTUDES: QUEM SÃO ESSES ATORES?	34
2.1. Jovens, adolescentes... Quem são eles?	35
2.2. Infância e juventude em “situação de risco” no Brasil: um breve histórico sobre a produção de uma trajetória de exclusão	38
2.3. Jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã”: uma aproximação	45
2.4. Por trás do espelho	54
2.5. Os jovens da Casa de Metara	56
2.6. Vozes ecoam	63
3. CAPÍTULO 2	
SEGUNDO ATO: QUANDO A ESCOLA FALA	66
3.1. A Escola e a representação dos alunos pelos funcionários	67
3.2. As representações nas instituições Escola Municipal “Nau Cidadã” e Casa de Metara: tentativas de apropriação de um objeto estranho	70
3.3. O discurso da “família desestruturada”	78
3.4. Representações sociais e atitudes favoráveis à inclusão	86
4. CAPÍTULO 3	
TERCEIRO ATO. CENÁRIO: A ESCOLA... QUE LUGAR É ESTE?	
COM A PALAVRA OS ALUNOS	96
4.1. A escola imaginada	97
4.2. A escola real	101

4.3. A escola desejada _____ 109

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMO ATO _____ 112

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. (Paulo Freire)

A sociedade pós-moderna, mesmo em processo de globalização, se depara com um grande contingente de excluídos. Vivemos numa sociedade globalizada, mas que ainda não conseguiu levar à totalidade de sua população mecanismos de acesso aos direitos básicos de cidadania como alimentação, moradia, saúde, segurança e educação.

Por sua vez, muitas escolas que deveriam funcionar como espaço de inclusão social não vêm conseguindo cumprir o papel de promotoras de cidadania ao trabalhar com a diversidade populacional que hoje a ela tem acesso. Isto muitas vezes se dá porque a escola criou um ideal de aluno que nem sempre corresponde ao perfil dos grupos que nela ingressam, diferenciando-se por razões culturais, sociais, econômicas e etárias. Por não atender aos anseios destes grupos, a escola acaba contribuindo para o fracasso escolar e a conseqüente exclusão social dos mesmos.

Estas constatações foram por mim² percebidas na minha vivência na área de educação, pois durante o meu percurso acadêmico e de formação profissional a crença na Educação como fator de promoção do desenvolvimento social e humano foi uma constante. Como estudante do curso de Pedagogia, tive meu interesse despertado para experiências e

² Ao escrever o relatório de pesquisa, optei por fazê-lo em 1ª pessoa, porque, devido a minha proximidade com o objeto pesquisado, emergiam reflexões muito pessoais. Esta reflexividade passou a ser elemento constitutivo deste trabalho. Autores como Colombo (2005) e Melucci (2005) caracterizam esta forma de escrita numa pesquisa empírica como **narração processual**. Nela, o pesquisador é parte ativa do processo, utiliza-se da 1ª pessoa do singular e se permite falar de si, de seus erros, de suas preferências, buscando estabelecer uma relação de proximidade com o leitor.

autores que focalizavam a educação não apenas como forma de acesso ao conhecimento socialmente produzido, mas como fonte de conscientização e transformação humana e social. Interessei-me pela dimensão da educação enquanto instrumento de inclusão do homem e da mulher numa sociedade cada vez mais letrada, onde as competências cognitivas, afetivas e culturais são requisitos para a participação social e para o exercício dos direitos elementares da pessoa humana. Minha participação em movimentos sociais permitiu-me vivenciar outras práticas de educação diferentes daquelas que ocorrem no interior das escolas, caracterizadas por serem práticas engajadas com as necessidades de diferentes grupos. Essa participação deu-se de forma concomitante com a minha graduação. Foi assim que, enquanto eu recebia uma formação teórica na universidade, vivenciava os movimentos paredistas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Piauí (SINTE-PI), ao tempo em que fazia parte do Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Do envolvimento com a luta sindical, apreendi a forma de organização e gestão coletiva; o Movimento Estudantil legou-me a análise de conjuntura e a troca de experiências com outras realidades educacionais, obtidas durante os Encontros Nacionais, como por exemplo, o atendimento a comunidades indígenas no Bairro Bengüi, em Belém (PA). Como experiência educativa não formal, foi significativa a minha participação no Projeto Ler para Viver, da Prefeitura Municipal de Teresina, em que atuei como alfabetizadora de crianças e adolescentes trabalhadores da Central de Abastecimento do Piauí (CEASA). Assim, solidificou-se meu interesse por educação popular.

Por outro lado, enquanto a importância social da educação consolidava-se nos discursos políticos e inseria-se nos textos legais como direitos básicos, eu observava o predomínio, no interior das instituições formais de educação, a tendência a um ensino homogeneizante, atrelado ao formalismo do currículo, pensado para um aluno padronizado. A meu ver, este tipo de educação, ao desconsiderar a diversidade social,³ contribui para afastar do ensino justamente os grupos que mais necessitam da escola e que historicamente não tinham acesso a ela.

Dentre estes grupos excluídos, observam-se as crianças e adolescentes em situação de risco, que oscilam entre o desamparo familiar, a falência das políticas públicas, a drogadição (dependência de substâncias químicas), a violência e a criminalidade.

³ Drogadição, apesar de não ser um termo de uso corrente, é amplamente utilizado na linguagem das áreas jurídica psicológica e foi bastante encontrado em documentos oficiais por mim pesquisados. Diz respeito ao uso contínuo de substâncias que causam dependência física e/ou psicológica, como maconha, cola de sapateiro, alguns medicamentos e outras drogas.

Este grupo, ao longo da história do Brasil, vem recebendo uma série de estereótipos (menor, menor abandonado, menor infrator, delinqüente juvenil, trombadinha) que contribuem para olhares preconceituosos e discriminatórios no interior da escola, o que o leva ao abandono escolar precoce.

Por outro lado, para que a escola seja de fato democrática deve garantir o acesso e o sucesso a todos os cidadãos, conforme assegura a Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (art. 3º).

Para que isso de fato se concretize, é necessário que todo corpo profissional da escola esteja voltado para a garantia do direito à educação, expresso desde o seu Projeto Político-Pedagógico, bem como nas ações cotidianas dos profissionais da educação.

Com relação à realidade que nos é mais próxima (a da cidade de Teresina), pesquisas demonstram que a cobertura do Ensino Fundamental em Teresina (PI) chega a 98% da população em idade de 7 a 14 anos (CENSO 2000). Ainda assim, alguns grupos sociais encontram-se fora da escola, por não conseguirem adaptar-se às normas, rituais e objetivos escolares e por divergirem socioeconômica e antropologicamente dos usuários de escolas formais.

São grupos marcados, na sua história de vida, por sucessivos fracassos escolares que os levaram a abandonar a escola. Constituem-se uma clientela com valores familiares, sociais e pessoais diferentes, que contribuem para seu afastamento da escola: não possuem moradia fixa (lar definido), com histórico de alta rotatividade em espaço de rua, abrigos, delegacias, juizados (aqui em Teresina, agregado ao Complexo de Cidadania) e instituições fechadas (no nosso contexto: Centro de Educação Masculina, Centro de Internação Provisória, Projeto Semi-liberdade). Adicionado a isto, vivenciam situação de drogadição que os leva à rejeição dentro das instituições escolares, além de interferir no processo de ensino-aprendizagem desses atores sociais.

Diante da problemática apresentada, decidi investigar sobre quais intervenções e ações podem fazer os profissionais da escola para efetivar o direito ao acesso, permanência e sucesso de todos os cidadãos à escola, principalmente àqueles excluídos dos direitos mínimos de cidadania e têm na escola uma porta de acesso a esses direitos: os jovens em situação de risco. Ou seja, é necessário investigar: **De que maneira as instituições educativas (Escola Municipal Nau Cidadã e Casa de Metara) contribuem para a inclusão de jovens⁴ em situação de risco pessoal e social?**

⁴ Utilizei, no decorrer do relatório, os termos jovens e adolescentes como sinônimos. Isto ocorreu pela dificuldade de uniformização da linguagem nas diversas áreas que passam o objeto estudado. Do ponto de

Do ponto de vista docente e técnico, a percepção desta situação causa inquietação e angústia, uma vez que me deparei constantemente com esses atores nas escolas públicas. Na maioria das vezes, os profissionais da escola não têm informação e formação necessárias para uma intervenção pedagógica eficaz. Esta constatação remete para uma reflexão sobre o discurso da inclusão escolar. Quando se faz referência a esta temática, ela é mais bem aceita quando associada aos portadores de necessidades especiais⁵ e que, embora ainda com resistências, podem ser percebidos avanços no cotidiano das escolas, como por exemplo, pelo menos na acessibilidade dos prédios. Com relação a grupos com perfil descrito acima, a idéia de inclusão é rechaçada, pois são percebidos pela ótica da periculosidade e que deveriam primeiro passar por instituições de correição.

Constituiu-se, portanto, num desafio investigar esta problemática, a fim de que seja possível compreender a cultura da escola e otimizar o trabalho escolar, podendo responder de forma satisfatória às demandas sociais.

Para Maria de Lourdes Rangel Tura (2000), a compreensão dos entraves para o desenvolvimento da escola pública brasileira, enquanto processo de escolarização de massa, relaciona-se com a compreensão da cultura da escola. Isto é, há necessidade de se analisar os símbolos sociais, os valores, os padrões de comportamento de excelência e de pertencimento a grupos sociais no espaço escolar. Para a autora,

a cultura escolar pode ser bem evidenciada na organização de seu espaço físico, no tipo dos móveis, nas diferentes disposições do ambiente e na forma de sua edificação, assim como nos padrões de relacionamento social, expectativas de comportamento e normas de organização. (TURA, 2000. p.18).

A partir daí, pode observar que a maneira como a escola lida com o seu público está relacionada com as representações sociais feitas dele, podendo criar expectativas negativas ou positivas sobre ele, que em última instância serve também de fio condutor para as ações que se desenvolvem no interior da escola.

Moscovici (apud SILVA, 2004) situa como representações sociais um conjunto de conceitos, explicações e proposições construídas nas relações interpessoais, ocorridas no

vista jurídico, uma pessoa entre doze e dezoito anos é considerada adolescente. A Psicologia utiliza esta mesma nomenclatura, mas admite também um prolongamento da adolescência, que não se conforma exatamente a intervalo de idade fixo, podendo ocorrer antes dos doze anos e ir após os dezoito, já que isto dependente de questões emocionais, sociais, entre outros. Por outro lado, autores ligados a áreas sociais, defendem que a juventude, por ser uma construção histórica, também não está atrelada a intervalos etários fixos. Organismos internacionais como as Nações Unidas consideram jovens os indivíduos entre quinze anos e vinte e quatro anos. O público atendido pelas duas instituições pesquisadas tem entre doze e dezoito anos e pelos motivos expostos ora os denomino jovens, ora adolescentes.

⁵ Entidades organizadas deste segmento preferem a denominação “pessoas com deficiência” ao invés de portadores de necessidades especiais.

dia-a-dia, os quais levam a produzir comportamentos. Desta forma, as representações sociais devem ser levadas em conta ao se tentar compreender a cultura escolar, analisada a partir do ponto de vista de todos os atores que compõem o cenário educativo da escola. De acordo com esse mesmo autor, as representações sociais se formam e se reconstróem no contexto social e concorrem para uma concepção de mundo que servirá de guia para a prática social. Desse modo, é possível admitir que as representações sociais de profissionais da educação sobre os adolescentes influenciem numa cultura de exclusão escolar.

Neste sentido, é importante investigar como as ações dos profissionais das escolas pesquisadas, enquanto concretizadoras da cultura escolar vêm contribuindo para a reinserção destes jovens que nelas convivem como forma de garantir o seu direito à educação e ao exercício da cidadania.

Uma pesquisa com esta envergadura pode contribuir para a compreensão de fenômenos que historicamente entram o sistema educacional brasileiro: o fracasso escolar e a baixa qualidade do ensino, que se constituem em uma barreira para a universalização do Ensino Fundamental. Pode contribuir também para a discussão de formas alternativas de educação escolar, para a construção de currículos que atendam à diversidade cultural brasileira e ainda para buscar mecanismos de mediação entre escola x família, possibilitando novos direcionamentos para as políticas públicas voltadas para criança e adolescentes.

Ademais, percebi em Teresina a ausência de estudos que abordem o papel da educação escolar na integração de adolescentes em situação de risco na sociedade, podendo esta pesquisa colaborar para o preenchimento desta lacuna.

Objetivos

A partir das considerações apresentadas, defini como objetivos para esta pesquisa:

Geral:

- Analisar ações (rituais escolares, crenças, valores vivenciados, métodos de ensino, sistemas de regras de comportamento, aspectos prioritários do currículo utilizados nos diversos momentos da ação educativa) de duas instituições educativas que atendem jovens em situação de risco pessoal e social, do Município de Teresina (PI).

Específicos:

- Definir o perfil de jovens em situação de risco da área central de Teresina que freqüentavam a Escola Municipal “Nau Cidadã” e dos que freqüentavam a Casa de Metara (sexo, idade, situação familiar, número de irmãos, nível de escolaridade, quantidade de anos de reprovação, situação econômica e situação jurídica).
- Identificar as representações sociais de profissionais da educação sobre o jovem em “situação de risco”;
- Conhecer as representações sociais de jovens em “situação de risco” sobre a(s) escola(s), por eles freqüentadas, no decorrer de sua escolarização.
- Verificar se o tipo de ação implementada pelos profissionais dessas instituições contribui para a inclusão educacional.
- Caracterizar as diversas culturas que existem no espaço escolar e que podem contribuir para a inclusão escolar de adolescentes em “situação de risco” pessoal e social;

A partir do início da pesquisa, considerando os objetivos, a bibliografia disponível e o contato com a realidade, algumas questões foram tornando-se imperativas:

- Quem de fato são os jovens atendidos por estas instituições? Como se configuram nas suas respectivas famílias? O que eles esperam da escola? Que expectativas estes jovens nutrem em relação ao futuro?
- Que representações os funcionários das duas instituições pesquisadas têm a respeito dos jovens com os quais trabalham? De que maneira estas representações interferem no processo de inclusão desses jovens?
- Que significados esses jovens atribuem à escola?

Para desenvolver o que me propus, estruturei o trabalho da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata da trajetória da pesquisa, destacando e justificando a escolha da bibliografia, descrevendo o campo de pesquisa, os sujeitos e os instrumentos da coleta de dados, bem como a análise destes dados.

No segundo capítulo, denominado “Primeiro ato: Juventudes: quem são estes atores?” discuti as abordagens correntes sobre juventude e levantei a trajetória histórica do segmento juvenil sobre o qual versa a pesquisa. Delineei ainda, o perfil dos jovens atendidos pelas instituições onde desenvolvi a pesquisa.

No terceiro capítulo, ao qual dei o nome de “Segundo ato: Quando a escola fala...” fiz uma rápida discussão sobre a Teoria das Representações Sociais e com base nesta teoria analisei os dados referentes às representações de profissionais da educação sobre

jovens em situação de risco, destacando as implicações destas representações na prática destas instituições.

No quarto capítulo, denominado “Escola, que lugar é este? Com a palavra os alunos”, apresentei a representação da escola a partir do ponto de vista dos jovens, como eles confrontam as representações de escola com a escola real com a qual têm contato e o que eles ainda esperam desta instituição.

Foi dessa forma que procurei contribuir para a realidade educacional, apontando novas possibilidades e explicações para um mundo *que não é, mas está sendo*.

**TRILHANDO CAMINHOS,
PROCURANDO SOLUÇÕES**

1. TRILHANDO CAMINHOS, PROCURANDO SOLUÇÕES

Tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa (Melucci).

A definição de um percurso metodológico configura-se num elemento relevante para o êxito e a confiabilidade de uma pesquisa, pois permite traçar os caminhos para responder as questões norteadoras do problema levantado, além de interferir na interpretação da realidade analisada. Não se pode esquecer, entretanto que o pesquisador encontra-se inserido numa realidade e é a partir dela que realizará suas análises.

Esses caminhos não são únicos e apresentam nuances diferentes, pois estão relacionados ao objeto de estudo e aos pressupostos filosóficos aos quais o pesquisador tem afinidade. Ao tratar da questão metodológica, Moreira e Caleffe (2006) ressaltam a necessidade dos(as) pesquisadores(as) da área educacional conscientizarem-se dos aspectos que fundamentam as pesquisas. Estes autores consideram a existência de dois paradigmas (positivista e interpretativo) que norteiam a construção do desenvolvimento de uma investigação científica. Eles esclarecem que um paradigma compõe-se de três elementos: uma **ontologia** (levantamento de questões básicas relativas à natureza da realidade estudada); uma **epistemologia** (que analisa como aprendemos) e uma **metodologia** (como apreendemos o conhecimento a respeito do mundo).

Os autores citados afirmam ainda que “toda pesquisa é guiada por pressupostos e compromissos filosóficos que determinam a maneira pela qual um indivíduo e grupo de indivíduos concebem a natureza e o propósito da pesquisa” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 41). Assim, entende-se que a visão de mundo assumida pelo(a) pesquisador(a) vai influenciar nos elementos que compõem a pesquisa.

Tendo em vista estas observações, o presente estudo inscreve-se no âmbito do paradigma interpretativo, pois este tem como interesse central “o significado humano da vida e sua elucidação e exposição pelo pesquisador” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 60).

Trata-se de um paradigma que engloba abordagens como a sócio-histórica, que leva em consideração o caráter histórico e social do homem. Nela, o homem é concebido não como um objeto, mas como uma unidade biológica e social, que se configura como um sujeito histórico, datado, concreto que influencia e é influenciado pela realidade em que vive.

A abordagem sócio-histórica é fundamentada no materialismo histórico-dialético, sustentada em autores como Vygotsky, Bakhtin e Luria, apresentando-se como uma tentativa de “superar o reducionismo das concepções empiristas e idealistas” (FREITAS, 2002, p.22). Assim, esta abordagem condiz com as necessidades desta pesquisa em todos os seus elementos, principalmente no que diz respeito aos sujeitos pesquisados, pessoas contextualizadas dentro de um tempo e de uma sociedade.

Com relação à natureza da pesquisa, que pretendeu estudar como um grupo específico (duas instituições educativas) contribui para a inclusão social de um segmento da juventude, caracterizou-se por ser qualitativa, em consonância com a abordagem sócio-histórica. Na pesquisa qualitativa há uma preocupação em explorar as características e os cenários dos indivíduos, buscando perceber aspectos que não podem ser facilmente quantificados, mas possibilitando trabalhar com interpretações de estruturas simbólicas. Para alcançar esta percepção é necessário “a profundidade e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado” (FREITAS, 2002, p. 26), possibilitando a construção de diálogos onde ambos (pesquisadores e atores pesquisados) são sujeitos de interação. Interação esta necessária, pois considera que os jovens são sujeitos de sua história que precisam ser ouvidos. Este raciocínio estende-se aos demais integrantes das instituições em estudo.

Assim, a pesquisa constituiu-se em um estudo de caso nas instituições educativas “alternativas”⁶ Escola Municipal “Nau Cidadã” e Casa de Metara, buscando construir uma visão da prática educativa, em ambiente escolar (a primeira instituição) e não escolar (segunda instituição), ambas voltadas para a formação de cidadãos na perspectiva da inclusão social.

Considereei o estudo de caso adequado à pesquisa, ora registrada, devido a especificidade do grupo estudado e à proposta pedagógica das duas instituições. De acordo

⁶ As duas instituições são consideradas alternativas pelo fato de pretendem construir uma forma diferente de atendimento aos jovens em “situação de risco”, uma vez que o modelo padrão de atendimento mostrou-se ineficaz para cumprir essa função.

com André (1986 p.16), “o estudo de caso é o de *um* caso, seja ele simples e específico, consistindo em uma análise detalhada de um contexto ou de um indivíduo”. A especificidade aqui diz respeito aos jovens em situação de risco. Enfatizando a interpretação de um contexto (duas instituições educativas), este estudo permitiu uma apreensão mais ampla do objeto (a inclusão social), possibilitando “compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, interagindo o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28). O estudo de caso requer num primeiro momento uma descrição pormenorizada, na perspectiva de encontrar possíveis relações do específico com o todo, isto é, perceber como a atuação específica destas duas instituições pode contribuir para as políticas de inclusão nas escolas de uma forma geral.

1.1 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal “Nau Cidadã” e na Casa de Metara.

A Escola Municipal “Nau Cidadã”, localizada, na época da pesquisa, na rua Desembargador Freitas, 940, zona central norte de Teresina, inaugurada em 2000 durante a Ação Cidadã⁷, diferencia-se das demais escolas municipais por atender especificamente crianças e adolescentes considerados “em situação de risco”, aqueles que se encontram fortemente vulneráveis socialmente. São jovens submetidos ao abandono escolar, trabalho precoce, negligência familiar, geração ilegal de renda (furtos), fazendo da rua seu espaço de convivência e até mesmo de moradia. Como estes adolescentes tinham dificuldade de conviver na escola formal, a Escola Municipal “Nau Cidadã” foi criada com a incumbência de construir uma nova prática pedagógica, na qual o currículo e a relação escola-aluno fossem capazes de atender as necessidades dessa clientela. Desta forma, pretende se constituir realmente numa alternativa de educação, que vise de fato à promoção humana, isto é, a educação como constituidora de sentido.

⁷ Ação do poder público municipal que se constituiu na criação de três instituições (Abrigo Punaré, Casa de Metara e Escola Municipal “Nau Cidadã” para atender integralmente crianças e adolescentes moradores ou trabalhadores de rua, no ano de 2000).



Foto 1: Alunos da E. M. "Nau Cidadã" em atividade

Para tanto, a Escola Municipal “Nau Cidadã” traçou um novo perfil de profissionais e construiu práticas pedagógicas em que atividades de sala de aula, aliadas a outras ações sócio-educativas, enfatizando a arte e o esporte como dimensões importantes no processo de reflexão sobre a realidade dos alunos e sobre sua inclusão social. Objetiva ainda, conhecer e respeitar os valores da clientela atendida. Outro dado interessante diz respeito ao nome da escola: a palavra “nau” faz referência às antigas embarcações que no período das Grandes Navegações fizeram o percurso Portugal-Brasil. Inaugurada no ano em que se comemorou quinhentos anos do “Descobrimento do Brasil”, a escola nascia com a incumbência de “embarcar” jovens excluídos para o acesso à cidadania⁸.

A escola, em 2007, contava com quatro turmas, sendo duas de alfabetização e duas de aceleração de estudos. Possui um quadro de funcionários com baixa rotatividade (com no máximo dois estagiários por ano). Além de professores e funcionários administrativos, a escola conta com uma psicóloga (estagiária), arte-educadores, educadores físicos e instrutores de circo. Estes profissionais atuam da seguinte maneira: os professores desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem até a metade de cada turno. Na outra metade

⁸ Informações colhidas do Projeto Político-Pedagógico da escola e de conversas com funcionários que trabalham a mais tempo na instituição.

são desenvolvidas atividades circenses, atividades de leitura, oficinas de artes (música, desenhos e pinturas, danças) e esportes. A psicóloga realiza atendimentos individualizados (quando recebe queixa específica de um aluno), em pequenos grupos (para discussão de temas de interesse comum aos grupos) e desenvolve atividades periodicamente com os pais. A escola atende alunos diferentes em cada turno e estes recebem duas refeições por turno, vale-transportes para deslocamento e uma bolsa municipal no valor de R\$ 50,00 paga aos pais ou responsáveis.

Já a Casa de Metara, situada na rua Senador Teodoro Pacheco, também localizada na época da pesquisa na zona central norte de Teresina, foi criada na mesma época da escola citada. Trabalha com o mesmo perfil dos alunos atendidos pela Escola Municipal “Nau Cidadã”, desenvolvendo ações educativas e sócio-educativas, mas focando seu trabalho nas sócio-educativas, como será descrito nos parágrafos seguintes.



Foto 2: Jovens atendidos pela Casa de Metara

As ações educativas estão relacionadas ao acompanhamento pedagógico e à discussão de temas geradores como saúde, sexualidade, drogadição, trabalho, entre outros. As ações sócio-educativas dizem respeito ao acompanhamento familiar, médico e psicológico, além do desenvolvimento de atividades artísticas e esportivas. Para freqüentar a casa, o jovem tem que freqüentar regularmente uma escola em turno contrário ao que comparece à instituição. O acompanhamento familiar é realizado através de reuniões periódicas com este segmento. No que diz respeito ao acompanhamento médico, existe na casa um profissional

responsável pelo encaminhamento dos jovens aos serviços médicos do município em caso de detecção de enfermidades. A casa conta ainda com um psicólogo. As famílias dos adolescentes são contempladas com uma bolsa do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET). O nome da instituição, Casa de Metara, faz uma homenagem à lenda indígena piauiense de Zabelê e Metara⁹. É, ainda, uma versão masculina da Casa de Zabelê, instituição educativa que atende somente jovens do sexo feminino.

A escolha da localização de ambas as instituições também não ocorreu por acaso. O centro da cidade, na época que foram criadas, era o local onde se concentrava a maior parte do público-alvo das duas instituições. A localização destas duas instituições traz duas implicações que dizem respeito à arquitetura e entorno dos prédios. Se por um lado favorecem o acesso dos jovens oriundos de bairros periféricos, por outro, por se tratarem de prédios que não foram projetados para funcionarem como instituições educativas, não se constituem em ambientes adequados para tal fim. São prédios antigos, sem instalações adequadas tanto para atividades de sala de aula como para outras atividades sócio-educativas.

Um aspecto positivo da arquitetura dos prédios está no fato de que sendo prédios residenciais fugiriam ao modelo dos prédios escolares tradicionais. Lembrando o que diz Foucault em *Vigiar e Punir* (1987), prédios de hospitais, prisões e escolas têm na sua arquitetura um recurso para disciplinar as pessoas. É o mesmo autor que alerta:

[...] uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado para tornar visíveis os que nela se encontram; mais [sic] geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (FOUCAULT, 1987, p.144).

Assim, prédios com arquitetura mais parecida com residências seriam mais acolhedores do que aqueles que lembrassem escolas pelas quais os jovens teriam sido expulsos ou que não tivessem conotações de ambientes de isolamento.

Ainda com relação à localização das duas instituições pesquisadas, é importante ressaltar que por estar no centro comercial da cidade, possibilitam aos jovens conviver com uma variedade de situações que poderiam desvirtuá-los do seu intento educativo. Ao mesmo

⁹ Lenda piauiense segunda qual Zabelê e Metara eram dois amantes que pertenciam a tribos inimigas. Mandaú, um pretendente da jovem, descobriu o romance, o que gerou uma grande luta entre as tribos, ocasionando a morte dos três personagens. Tupã teve pena dos amantes e os transformou em duas aves que andam sempre juntas e que cantam tristemente seu infortúnio ao entardecer. Mandaú foi transformado em um gato maracajá, sempre perseguido por caçadores.

tempo, proporcionam aos lojistas e a outros frequentadores do local construir outras imagens dos jovens, mais relacionadas ao ato de estudar.

1.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são jovens que frequentam estas duas instituições, procurando compreender quem são eles e como se relacionam com estas instituições. Observei que, na Casa de Metara, embora tivesse capacidade para 40 usuários, em 2007 contava com 26 jovens atendidos, dos quais foram entrevistados 11. Na Escola Municipal “Nau Cidadã” dos 51 jovens matriculados, entrevistei 31 alunos. Como estas relações não ocorrem isoladamente foram investigados também funcionários, objetivando captar a polissemia de vozes destas instituições e a representação que estes atores têm destes espaços de convivência. Dessa forma, na Escola Municipal “Nau Cidadã”, dos 22 funcionários, 12 participaram da pesquisa e na Casa de Metara, 4 participaram.



Foto 3: Atividade de encerramento da E. M. "Nau Cidadã"

1.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados recorri a livros de vários autores, artigos e dissertações de pós-graduação que tratam da mesma temática em estudo e desta forma obtive visão teórica do meu objeto de investigação e aprofundei aspectos da realidade que apareciam superficiais. Assim, durante todo o percurso da pesquisa, foi possível um movimento entre elementos teóricos e empíricos ao concretizar análises e verdades parciais.

Para traçar um perfil dos jovens pesquisados nas duas instituições, utilizei **questionários**, objetivando colher dados sobre idade, situação familiar (composição, renda, moradia, escolaridade, religião, hábitos de lazer), expectativas em relação à vida, sendo com estes instrumentos, fácil de colher informações significativas. Para Quivy; Campenhoudt (1992, p.190), um questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população uma série de informações relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação às opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou problema [...]

Como os jovens inquiridos possuem baixa escolaridade os questionários foram respondidos de forma indireta. No questionário indireto o “inquiridor o completa a partir das respostas que lhes são fornecidas pelos inquiridos”(QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992, p.190).

Após esta etapa, realizei entrevistas semi-estruturadas, para capturar questões relativas às ações das instituições (rituais, valores, comportamentos, linguagem). Parto do pressuposto de que a entrevista semi-estruturada deve conter itens que a norteiam, permitindo que estes itens sejam aprofundados. Para Ludke e André (1986 p. 34) “a entrevista semi-estruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Ressalto também que, conforme a perspectiva da abordagem sócio-histórica “na entrevista o sujeito se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p.29).

Visando perceber ainda elementos que não são possíveis de ser captados através do questionário, utilizei o **diário de campo**. Considerando que sou funcionária em um dos

locais da pesquisa, tive facilidade para trabalhar e as anotações do diário de campo proporcionaram certo distanciamento da realidade, na medida em que foram anotadas de forma intencional e quase que concomitante com os fatos observados, analisando-os posteriormente. Assim, pude refletir sobre os elementos investigados. Bogdan e Biklen (1997, p.150) referem-se ao diário de campo como notas de campo e o definem como “o relato escrito daquilo que o observador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflete sobre os dados de um estudo qualitativo”.

1.4 Análise dos dados

No percurso de uma pesquisa, a análise de dados, embora não seja a última etapa, apresenta-se como ponto culminante. Ela é cíclica e inicia-se à medida que a coleta de dados vai se realizando, apresentando visões do problema estudado e termina quando novos dados já não geram novas visões (CALEFF; MOREIRA, 2006).

Esse processo foi realizado tendo por base a Análise de Conteúdo (A C), e nesta pesquisa optei pela análise qualitativa.

A Análise de Conteúdo surgiu no início do século XX, sendo considerada “uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências de conteúdo de comunicação de um texto replicável ao seu contexto” (CARAGNATO; MUTTI, 2006). Nesta análise, o texto é considerado um meio de expressão do sujeito. Ao analista, cabe interpretá-lo, categorizando-o em unidades de texto, inferindo uma expressão que as representem.

Segundo Franco (2003), o ponto de partida da A.C. é a mensagem, que expressa um significado e um sentido. A mensagem (verbal, gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada) está vinculada às condições contextuais de seus produtores e aos componentes ideológicos. Para essa autora, as mensagens socialmente construídas estão impregnadas de componentes ideológicos, que se inserem através do processo de *objetivação*¹⁰. Estes componentes podem ser desconstruídos, na medida em que o analista trabalha de forma dialética e o processo de *ancoragem* se torne explícito.

¹⁰ Ancoragem e objetivação são termos advindos da Teoria das Representações Sociais, sendo considerados como processos formadores das representações sociais. Por objetivação se compreende a tentativa de tornar concreta uma realidade, aliando um conceito a uma imagem. No processo de ancoragem, procuramos classificar, procurar um lugar para algo que nos é desconhecido.

No que diz respeito ao significado, este pode ser “absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação” (FRANCO, 2003, p.15). Por outro lado, o sentido “implica em uma atribuição de significado pessoal e objetivado, que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (idem).

Bardin (apud FRANCO, 2003, p. 20), ao discorrer sobre esta técnica assume que:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Dessa forma, a A.C. visa fazer inferência de conhecimentos, através de procedimentos que identificam objetivamente as características específicas de uma mensagem no processo de comunicação (a fonte, o processo de codificação, a mensagem, o processo de decodificação e o receptor).

Segundo Franco (2003), toda mensagem possui uma grande quantidade de informações sobre seu autor, que seleciona na multiplicidade da manifestação da vida humana, o que considera mais importante para comunicar ao outro. Essas informações são filtradas através de “uma teoria”: sua concepção de realidade. Estes pressupostos são importantes quando se quer compreender o posicionamento dos sujeitos dentro de determinados contextos.

Ao realizar a inferência de conhecimentos, a A.C. leva em consideração o conteúdo manifesto (explícito ou latente) das mensagens. Essa inferência implica em comparações, entre as informações descritas no conteúdo e as explicações teóricas. Dessa forma, o procedimento da análise de conteúdo consiste em descrever e interpretar o conteúdo das mensagens, mediado pela inferência.

Seguindo os pressupostos da A.C., procedi às seguintes etapas: a) a pré-análise, b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados e a interpretação. A primeira constitui-se na organização dos dados, através de procedimentos como: leitura flutuante, em que procurei absorver as primeiras impressões do material. Nesta etapa, procurei estabelecer ligações dessas primeiras impressões com fontes bibliográficas. Na segunda etapa fiz um recorte dos textos transcritos, em consonância com os objetivos e procedi à codificação dos dados a partir de **unidades de registro**. Estas são a menor parte de um conteúdo cuja

ocorrência é registrada numa análise e que dão pistas para o levantamento das categorias (FRANCO, 2003).

Dessa forma, ao analisar o conteúdo dos dados levantados, utilizei como tipo de unidade de registro o **tema**. Para Franco (2003), o tema é uma asserção sobre determinado assunto, podendo aparecer como uma sentença simples ou como um conjunto delas. Com base na localização das unidades de registro, fiz a categorização dos elementos encontrados segundo suas semelhanças. Por fim, tendo em vista os objetivos e com base na Teoria das Representações Sociais e referenciais sobre a temática da juventude, o material foi interpretado e discutido.

**PRIMEIRO ATO: JUVENTUDES: QUEM
SÃO ESSES ATORES?**

2. CAPÍTULO 1

PRIMEIRO ATO: JUVENTUDES: QUEM SÃO ESSES ATORES?

Tornando-se atomizada, a juventude passa a ser desconhecida, sem papel na sociedade, e por isso mesmo considerada com profunda desconfiança, passando a ser controlada e vigiada por uma série de instâncias burocráticas. (Adad)

Na composição da cultura escolar fazem parte diversos atores que trazem para a escola diferentes vivências e experiências, constituindo-se num espaço de encontro entre diversidades, sejam elas étnicas, sociais, de gênero ou geracional. Com relação a esta última, não há como negar os conflitos que ocorrem quando as novas gerações se deparam com o instituído. Num primeiro olhar, o espaço da escola e sua cultura são percebidos como conhecidos, consensuais e estes conflitos nos parecem estranhos, fora de lugar. Mas, um olhar mais problematizador desperta a atenção para o emaranhado de diversidades que tecem o cenário da escola contemporânea. A compreensão deste cenário, com tão diversos atores, requer como primeiro ato descobrir quem são os destinatários do papel social que a escola deseja desempenhar: as crianças e os jovens.

Este capítulo pretende discutir a temática das juventudes e em especial a do jovem “em situação de risco”, procurando desvelar como esta categoria se situa no âmbito do espaço escolar, considerando o aspecto da diversidade social. Para tanto, procurei traçar o perfil dos jovens atendidos pela Escola Municipal “Nau Cidadã” e pela Casa de Metara, para compreender como os jovens em questão se percebem e se situam diante da escola, da família, do lazer e das suas expectativas para o futuro. Do ponto de vista geral, os jovens atendidos por estas duas instituições são denominados "em situação de risco", estigma que faz recair sobre eles fortes olhares discriminatórios, deixando transparecer as representações construídas por grande parte dos segmentos sociais sobre estes jovens.

Procurando desvelar o que há de comum entre este olhar social e quem concretamente são estes jovens é que busquei traçar um perfil dos mesmos, por meio de elementos que desconstruíssem esta visão já cristalizada com referência a alguns grupos de jovens de nossa cidade. Deste modo, com a apropriação de elementos contextuais e com base nas vozes deles próprios, procurei desvelar quem são estes jovens, como se configuram nas respectivas famílias, o que eles esperam da escola e que expectativas nutrem em relação ao futuro.

2.1 Jovens, adolescentes... Quem são eles?

De acordo com o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento da UNESCO de 1997, um quinto da população mundial tinha entre 15 e 24 anos. Este número tende a reduzir-se nos países de renda elevada e contraditoriamente a ampliar-se nos países em desenvolvimento. Dados da UNESCO (2004) referentes ao Brasil dão conta de que a população com idade compreendida entre 15 e 24 anos ultrapassa 47 milhões de indivíduos. Constituem-se em grandes desafios para as sociedades contemporâneas no que diz respeito à satisfação das necessidades econômicas, educativas e culturais deste contingente populacional.

O enfrentamento deste desafio, principalmente nos países com baixo nível de renda, deve priorizar o investimento em educação. Primeiro porque a educação é um fim em si mesma, um direito de todo cidadão. Segundo, porque o acesso à educação faz aumentar a produtividade econômica, conduz à diminuição das taxas de natalidade, de mortalidade infantil e de analfabetismo, contribui para diminuir a degradação ambiental e promove a estabilidade social e política, entre outros benefícios.

No mundo todo, segundo o citado Relatório, crianças e jovens encontram-se envolvidos com trabalho infantil, violência, delinquência, prostituição e uso de drogas. Como ilustração da maneira como a violência assola a população jovem, de acordo com O Mapa da Violência (2006), 37% dos óbitos neste segmento são causados por homicídios, enquanto que entre os não-jovens este tipo de óbito só ocorre em 3% da população. São fatores que acabam por transformar jovens e crianças em uma população vulnerável.

Se a educação, de uma forma geral e a escolarização de uma forma específica, configuram-se como fator de desenvolvimento humano, ambas investem-se de grande

importância entre as políticas de enfrentamento desta vulnerabilidade. É necessário que a escola identifique novas estratégias de educação que possam contemplar as necessidades deste segmento social. As diretrizes destas novas estratégias podem vir dos próprios jovens, se lhe dermos vozes, uma vez que estes são atores desta complexa realidade, pois o que vemos a todo instante são pais e educadores deveras perplexos diante das transformações do mundo. Perplexidade que os deixam inseguros por não saberem se o comportamento deles diante dos filhos e alunos é ou não adequado.

Portanto, frente a esta complexidade, é necessário tecer algumas considerações a respeito da questão juvenil. Em primeiro lugar porque ao trabalhar na perspectiva do respeito às diferenças requer conhecer o outro nas suas especificidades. Por isso, é preciso refletir também por que associados à idéia de juventude estão conceitos como rebeldia, sexualidade, conflitos e, mais recentemente violência. Esta reflexão se inicia com a definição de juventude, enquanto construção cultural e não como uma etapa definida. Mas o que é ser jovem? Para Lopes e Galvão (2001), não existe uma resposta única para a questão, pois a juventude não é um critério puramente biológico, mas histórico, cultural e social. Outros autores, dedicados ao estudo desta temática, vêm rompendo com a idéia de grupos homogêneos com características comuns à idade, buscando construir uma noção de juventude pela ótica da diversidade, considerando muitos os modos de ser jovem e, por conseguinte, muitas juventudes.

Autoras como Abramo (2006) e Bomfim (2006) defendem a existência de "juventudes", pois de acordo com Matos (2006 p. 34) "compreendemos que há diversas juventudes, pois não têm vidas e pensamentos homogêneos". Como nos diz Ariés (1981), a juventude, assim como a infância é uma construção histórica, faz sentido como uma categoria que engloba diferentes tipos de jovens. Desta forma, diferentes épocas e diferentes lugares vão contribuir para a construção de diferentes tipos de juventudes e as marcas etárias que configuram o ser jovem ou o ser adolescente variam no tempo e na sociedade que se inscrevem. E até mesmo dentro de uma mesma época é possível coexistir várias juventudes.

Para Bomfim (2006 p.49), "não há limites fixos de fronteiras para início e fim da juventude". Embora as Nações Unidas entendam os jovens como indivíduos entre 15 e 24 anos, o critério de idade não é suficiente para discutir uma categoria que apresenta nuances diferentes. A título de ilustração, no Brasil, para fins legais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera criança a pessoa até doze anos incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade (art. 2º). Este parâmetro etário que separa criança de

adolescente e que coloca este como fase inicial da juventude é constantemente utilizado em estudos de psicologia. Desta forma, o termo juventude ganha sentidos diferentes.

Ariés (1981) informa que no período pré-industrial a infância não existia como é entendida hoje, e a infância e a juventude não eram separadas do mundo adulto, uma vez que quando a criança tinha condição de viver sem a mãe integrava-se ao mundo adulto. A categoria jovem se estendia a indivíduos de 6 a 40 anos. Para ele, foram os humanistas que a partir do século XV construíram teorias e práticas que distinguem juventude da vida adulta. A partir do século XIX surge a concepção de juventude como tempo de turbulência, que deve ser vigiado. Daí, os diversos conceitos conflituosos relacionados a ela.

Conceber, então, a juventude como um período de transição entre a infância e a entrada na vida adulta, apoiada apenas em critérios etários e atribuindo a ela um perfil homogêneo, seria desconsiderar as condições histórico-culturais desta categoria. Sendo produto de um complexo processo de construção social, determinadas características que afetam um indivíduo ou um grupo de indivíduos pertencentes a uma geração são culturalmente incorporadas. E se estas características se apresentam como expressão de problemas, atraem a atenção dos poderes públicos que, na maioria das vezes, desconsideram a heterogeneidade de determinadas categorias.

Por este motivo, as ações implementadas pelos poderes públicos dirigidas à juventude consideram os jovens como “problemas sociais sobre os quais é necessário intervir, para “salvá-los” e “integrá-los” à ordem social” (Adad, 2004, p. 22). Desconsideram-se, assim, as potencialidades dos jovens e a possibilidade das instituições responsáveis pela execução das políticas públicas de operarem a partir da lógica dos jovens.

Considerando a complexidade da construção da categoria juventude, há ainda dois aspectos a serem considerados: a valorização nos dias atuais de um estilo de vida juvenil disseminado pela mídia e as pressões do mercado pelo consumo de produtos associado a este estilo de vida, como reforça Matos (2003, p. 37):

os jovens, independentes da classe em que estão situados ou da escola em que estudam, impulsionados pelos meios de comunicação buscam consumir para serem reconhecidos como pessoas de bom gosto e sucesso.

Para a mesma autora, a supervalorização do estilo de vida juvenil é reforçada pela literatura onde a idéia transmitida é a de que a beleza, a energia, a atividade, a perfeição e o poder estão relacionados à juventude, enquanto que os idosos são apresentados como vilões ou bruxas.

É dentro desta contraditória percepção, por um lado supervalorizado e por outro, visto como fonte de preocupação, que o jovem vem se situando. E se considerarmos que entre os elementos que fazem parte da sociabilidade juvenil está a educação, faz mister refletir como ela se insere neste contexto.

Sobre este aspecto da condição juvenil, pude levantar algumas observações. Concebendo a educação como uma ação integrada com o objetivo de transmitir conhecimentos e valores, formar capacidades técnicas, aprimorar pessoas em todos os aspectos, ela não pode estar dissociada da cultura, neste caso, da cultura juvenil. Por outro lado, aceitando-se o princípio do respeito à diversidade, tem-se que aceitar também que não há um modelo único de educação, mas várias estratégias educacionais adaptáveis. O mesmo raciocínio vale para as práticas escolares: não há um único modelo para estas práticas no século XXI, pois a educação e a escola devem ser adaptadas em seus meios e fins aos(as) alunos(as) e professores(as). Assim, é possível pensar em diferentes tipos de práticas escolares para diferentes grupos sociais.

Se não há um único tipo de juventude, é relevante tecer considerações sobre uma das nuances deste segmento: os jovens e adolescentes em “situação de risco”, que vêm sendo historicamente excluídos da sociedade brasileira.

2.2 Infância e juventude “em situação de risco” no Brasil: um breve histórico sobre a produção de uma trajetória de exclusão.

O traço característico dos jovens pesquisados é estar em "situação de risco". Do ponto de vista institucional, significa que são vulneráveis, isto é, estão mais sujeitos ao trabalho precoce, ao abandono escolar, à geração ilegal de renda (furtos, roubos) e a sofrerem ou praticarem violência. De acordo com Cuellar (1997), esta situação é um fenômeno mundial, que diz respeito ao deslocamento dos jovens em direção aos centros mais industrializados. Para este autor, os jovens "particularmente vulneráveis, eles freqüentemente se encontram em lugares onde descobrem todos os aspectos negativos e perigosos da vida urbana e industrializada" (p. 211).

Analisar a condição destes jovens, assim caracterizados, requer analisar outro aspecto desta realidade no Brasil: a associação entre estereótipos negativos e crianças e jovens pobres. A partir desta associação, dois olhares historicamente são construídos para

representar estes sujeitos: ou são considerados "desvalidos", "abandonados", ou são vistos como perigosos para a sociedade, os chamados "delinquentes", "trombadinhas", "pivetes". É necessário desvelar como surgiram estas versões estereotipadas, que mais do que uma questão semântica traduzem uma tradição de desigualdade e exclusão na sociedade brasileira. É necessário também resgatar as condições sócio-históricas que produziram esta categoria de crianças e jovens.

Para considerar que a situação de infância e em particular de juventude pobres é produzida, é necessário trazer à tona os elementos que produzem marginalização e exploração através dos séculos (CABRAL; SOUSA, 2004), procurando demonstrar que estas crianças e jovens, privados dos seus direitos fundamentais e responsabilizados pela violência urbana, são eles próprios, possivelmente e em última instância, as maiores vítimas. É necessário para tanto percorrer, embora de forma sucinta, a história da sociedade brasileira, suas contradições e mudanças que marcaram e modificaram as concepções de crianças e adolescentes, evidenciando, no âmbito legal, o surgimento do termo "menor" até a atual concepção de crianças e adolescentes hoje englobados na categoria "jovens".

Atualmente, de acordo com a Lei nº 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esses atores "são concebidos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral" (VOLPI, 2002, p. 14). Esta concepção, presente na legislação brasileira, muda as concepções anteriores e representa um avanço, pois leva em consideração o indivíduo como sujeito em transformação, de forma a vislumbrar as mudanças necessárias para que a sociedade seja mais justa e democrática (CABRAL; SOUSA, 2004).

Outra consideração a se fazer diz respeito às idades que tradicionalmente delimitam o que é ser criança e ser adolescente e o que é ser jovem. Já se discutiu no tópico anterior que o critério da idade não é suficiente para se compreender a condição juvenil. Entretanto, do ponto de vista jurídico, há uma preocupação constante com o limite de idade, pois este está relacionado com a responsabilidade legal. Assim, o critério para esta responsabilização é flutuante e a discussão sobre a idade que a demarca se torna mais acirrada quando há situação que envolva a prática de crimes cometidos por jovens.

Exemplificando esta flutuação legal de idade é que se viu que durante o Império a maioria foi estabelecida, em 1891, em nove anos de idade. Em 1921, com a criação do Juizado Privativo de Menores, a maioria subiu para 14 anos. Na atualidade, há uma discussão para a diminuição da maioria para 16 anos. Já a lei vigente que regulamenta a questão, o ECA, em seu artigo 2º "considera criança para o efeito desta lei, a pessoa de até 12

anos de idade, incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos." Para efeito deste estudo e, baseado na literatura atual, considerar-se-á a categoria adolescentes como jovens, especialmente nos períodos históricos onde não se encontram referências explícitas à idade.

Sousa Neto (2004) faz uma referência entre jovens em "situações de risco" e políticas públicas, quando diz que estas, quando existiram, não reduziram suficientemente as desigualdades sociais. Assim, a ausência destas políticas públicas fez aumentar o processo de exclusão e de miserabilidade, especialmente de crianças e jovens. Esta ausência de políticas públicas revela-se quando se constata que, historicamente, crianças e jovens foram forçados a trabalhar para garantir a sobrevivência de suas famílias.

Desde quando esta relação entre a ausência de políticas públicas para a infância e juventude no Brasil e o aumento da miserabilidade se manifestou? Uma das explicações aceitas é que a violação, a ausência e a privação de direitos no Brasil iniciam-se na colonização, que se deu através de uma prática predominantemente mercantilista. A conquista do território brasileiro, através da escravização de índios e negros fez surgir uma classe pobre e marginalizada, formada por índios, negros e crianças abandonadas (CABRAL e SOUSA, 2004).

No caso dos indígenas, o processo de escravização reverte-se na conversão. O processo da conversão foi baseado tanto no aspecto religioso e moral como num projeto disciplinar que dispensava açoites e castigos, uma vez que o início da adolescência era considerado um momento de passagem da idade da "inocência" para a idade "perigosa", do "conhecimento do mal". Assim, a catequese e o trabalho ajudariam a conservar a inocência da população indígena (SOUSA NETO, 2004).

Nesta mesma direção, Cabral e Sousa (2004) ressaltam que com relação aos negros, havia uma alta taxa de mortalidade entre esta população e o destino dos que sobreviviam era o trabalho. Por serem consideradas propriedade e patrimônio individual, segundo as autoras, não havia muitas crianças negras abandonadas no Brasil Colônia. Por outro lado, era assustadora a quantidade de crianças não escravas abandonadas nas portas das casas, das igrejas, nas ruas e até nos monturos de lixo. Para solucionar este problema, foram criadas as Rodas dos Expostos, forma de assistência que carregava em si a política da escravidão, uma vez que institucionalizavam o enjeitamento da criança desvalorizada ao mesmo tempo em que a incorporavam ao trabalho. Assim, até o século XIX, as políticas de atendimento à infância giravam em torno do recolhimento de crianças órfãs e expostas, marcadas pela ideologia cristã.

A partir destas informações, é possível tentar compreender o surgimento de um estereótipo atribuído a crianças e adolescentes pobres, muitas vezes relacionando-as à marginalidade: o termo “menor”. Embora o termo já existisse durante o Império, ele era utilizado por juristas apenas para se referir à idade (CABRAL; SOUSA, 2004). É o que mostra o Código Criminal de 1830, que definiu as faixas de idade antes dos 21 anos, as quais diferenciavam o estabelecimento das penas aplicadas. Ressalva-se, entretanto que esse código teve pouca importância para atenuar as penas imputadas às crianças, pois só entrou em vigor no final do século XIX. Até lá, as crianças sofriam as mesmas punições que os adultos. (BULCÃO, 2002)

Foi também durante o Império, devido às transformações políticas e econômicas, que começou a se cristalizar uma mudança na percepção da criança, pois os filhos dos escravos, agora libertos pela Lei do Ventre Livre e passando a compor a massa de crianças pobres, começavam a se tornar uma preocupação do governo (SOUSA NETO, 2004).

Com a libertação dos escravos, o Brasil começa a passar por mudanças econômicas e políticas, marcadas pelo início da urbanização e conseqüente surgimento da mão-de-obra excedente, formada por negros libertos, migrantes do campo, estrangeiros, mulheres e crianças. Estas transformações sócio-políticas e econômicas aconteceram em descompasso com a mentalidade rural-agrária do povo brasileiro, demandando uma reorganização das forças políticas. É neste contexto que ganham forças os higienistas, que trazem conhecimentos médicos sobre higiene, controle e prevenção das doenças contagiosas e epidêmicas.

Configuram-se em nossa sociedade novas formas de organização, que Foucault (1977) convencionou chamar de "sociedade disciplinar". Para este autor, a sociedade disciplinar corresponde a uma grande rede de poderes e saberes exercidos pela vigilância que seleciona, divide, segmenta, classifica, ordena, categoriza, hierarquiza e centraliza. Assim, os higienistas instauraram marcas disciplinares com profundas conseqüências para a sociedade, pois definiram os referenciais de normal e patológico, diagnóstico e prevenção, doença e cura. É em função da higienização que os olhares se voltam para as crianças e adolescentes. Surgem, então, as primeiras medidas efetivas do poder público com relação à criança pobre. A preocupação era recolher as crianças pobres que vagavam nas ruas, para que não contaminassem a cidade. Aparecem os asilos mantidos pelo Império, que segregavam os "menores" do convívio social, pretendendo-lhes ministrar o ensino elementar e profissionalizante. Segundo Cabral e Sousa(2004), inicia-se a prática de asilos como modelos de política e atendimento voltados para a internação, mantida na República.

Ainda sobre a produção da exclusão de crianças e jovens, é interessante recorrer às análises feitas por Sousa Neto(2004). Para ele, há uma relação entre a primeira lei promulgada em defesa de crianças, a Lei do Ventre Livre e a quantidade de crianças abandonadas que hoje habitam as grandes cidades brasileiras. Esta lei só salvaguardava a criança até os oito anos e esta, a partir daí, tornava-se um trabalhador praticamente nas mesmas condições de escravidão.

Assim foi se consolidando um processo de produção da exclusão de uma classe de crianças e jovens pobres. Cabral e Sousa (2004) descrevem o peso que o processo histórico de desvalorização da criança pobre e marginalizada, cuja mão-de-obra era explorada como mercadoria no caso de filhos de escravos, ou como "ressarcimento" pelos gastos de sua criação, no caso de crianças expostas, deixou para a construção de imagens estereotipadas. É possível concluir que a partir de uma reprodução ideológica, esse processo pode estar na origem do termo "menor" em seu sentido estigmatizante, utilizado para denominar uma infância e juventude pobres, marginalizadas e "delinquentes". Ao serem destinados a ter uma infância curta e voltada para a entrada precoce no mercado de trabalho, criou-se a associação do termo "menor" à infância e à juventude pobres que se reproduziu ideologicamente até os dias atuais. Por outro lado, a criação através do Decreto nº 17.945 A, do Código de Menores de 1927 veio consolidar juridicamente esta idéia.

A República se inicia sem que haja um plano de política em relação ao "menor". Somente a partir de 1921 foi criado o serviço de proteção à infância abandonada, "de pouca eficácia e quase nenhuma ação concreta" (MARCÍLIO, 2002, p. 177).

Em 1927, foi instituído o "Código de Menores", com características preventivas e pretensamente organizado em bases científicas pelo Estado. O Código elevou a maioria para 18 anos. Para Marcílio (2002), este código teve o mérito de transformar o termo "menor", que passa a representar nomenclatura jurídica e social como categoria classificatória da infância pobre e marginal.

Dessa forma, a partir do Código de Menores, percebe-se claramente a construção de duas noções de infância totalmente distintas, uma vez que o próprio Código expressa esta diferença, pois em seu artigo primeiro define seu objeto e finalidade como o "menor, abandonado ou delinquentes", de ambos os sexos. Esta seria uma das noções de infância, associada ao termo "menor", vinculada às instituições como cadeia, orfanato, asilo, etc. A outra corresponderia à de criança, estando vinculada a instituições como família, escola, etc. (BULCÃO, 2002)

É importante ressaltar como Rizzini (1999) analisa a questão neste período. Para ela, os discursos da época sobre a criança e o adolescente oscilam entre a defesa da criança e a defesa da sociedade, pois a defesa da primeira passa a ser vista como uma ameaça para a segunda. Tal oscilação pode ser observada até hoje. Da mesma forma, a questão é discutida nos meios jurídicos. O "menor abandonado" é definido como um perigo para a sociedade, apesar de ser tratado como vítima. Nesta mesma linha de raciocínio, ao termo "menor" passam a ser agregados os adjetivos "delinqüente", "infrator".

As ações da década de 1930 a 1940 vão se caracterizar por ações mais de cunho assistencialistas, como o SAM (Serviço de Assistência ao Menor), de 1938 e, aos poucos, a questão da infância e da adolescência abandonada, delinqüente e infratora deixa de ser encarada apenas como uma questão de polícia.

Mesmo assim, para Cabral e Sousa (2005), as políticas assistenciais neste período nada mais faziam do que recolher crianças nas ruas e encaminhá-las para instituições que, na verdade, ao invés de efetivarem a proposta declarada de "recuperar menores", na maioria dos casos acabaram funcionando como "escolas de crime".

Durante a ditadura militar, tentando responder às críticas feitas ao modelo de internação SAM, o governo apresentou novas políticas de atendimento ao menor: a Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM) e a Fundação Nacional do Menor (FUNABEM) e seus órgãos executores estaduais denominados Fundação Estadual do Bem Estar ao Menor (FEBEM). Embora com objetivos bem mais ambiciosos que o SAM e tentando livrar-se da imagem negativa deste, a FUNABEM necessitou ser extinta pelos mesmos motivos do SAM. Apesar disto, promulgou em 1979 o novo Código de Menores, fazendo surgir o "menor em situação irregular", encaixando neste rótulo desde as crianças abandonadas, as vítimas de maus tratos, as miseráveis até as "infradoras".

A partir da década de 1980, começam a surgir no cenário nacional Organizações Não Governamentais(ONGs), como a Pastoral do Menor e o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. Caracterizam-se por apresentar políticas alternativas de atendimento às crianças e adolescentes, pois consideravam fracassadas as ações do Estado na condução das políticas de atendimento voltadas para esse fim.

O surgimento dessas ONGs foi importante porque contribuiu para a discussão em torno dos direitos humanos na área da criança e do adolescente, influenciando a Constituição de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que revogou o Código de Menores de 1979.

O ECA pretende romper com a dicotomia causada pela história e reforçada no Código de Menores, que divide de forma maniqueísta a infância, considerada “normal” no senso comum ao sedimentar a categorização de menores como sinônimo de infância "desvalida", "abandonada" e "irregular". O ECA concebe a criança e o adolescente como sujeitos de plenos direitos e de deveres na legislação brasileira. Pretende garantir a proteção integral a todas as crianças e adolescentes ao reconhecer sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, chamando à responsabilidade a família, a comunidade e o poder público.

O surgimento do ECA criou condições legais para que se formulem novas políticas para a infância e a adolescência, embora ainda exista um vácuo entre o que determina a lei e a sua implementação. Mesmo assim, pode-se elencar como medida positiva a criação dos Conselhos Tutelares na maioria dos municípios brasileiros. São formados por segmentos organizados da sociedade, através de eleições. Estes conselhos zelam pelos direitos e deveres das crianças e adolescentes e têm servido de mediadores entre a lei e a sociedade, ora colocando em pauta discussões pertinentes ao tema, ora denunciando situações que vão contra ao que o ECA estabelece. Funcionam, ainda, na escuta e na orientação da família e de outras instituições que lidam com crianças e adolescentes, além de popularizarem o Estatuto, contribuindo para desmistificar estigmas referentes a estas crianças.

Com a vigência do Estatuto, têm-se uma legislação que se refere, indiscriminadamente, a todas as crianças e adolescentes, independente da classe social a que pertence.

No entanto, no que diz respeito ao atendimento aos jovens que cometem infrações, há um descompasso entre o que a lei determina e a realidade das instituições responsáveis por estes, que ainda trazem o ranço das FEBEM e ainda não conseguiram tornar-se instituições educativas e não apenas punitivas. Como ilustração desta constatação, no Estado do Piauí, segundo Ferreira (2006, p.53)

[...] a violação dos direitos constitui uma prática rotineira nos espaços de atendimento a adolescentes a quem se atribui ato infracional. Estas práticas podem se fundamentar ainda no pensamento punitivo, repressivo e excludente dos operadores em relação a esse grupo.

2.3 Jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã”: uma aproximação

A partir do levantamento histórico feito, percebi como o teor estigmatizante do termo "menor" tornou-se um vocábulo corrente para designar crianças e jovens, que para uma parte da sociedade brasileira com melhores condições econômicas, aparecem como diferentes, criando-se uma associação entre violência e miserabilidade. Outras categorias surgiram para suavizar a expressão “menor”, entre eles o termo "em situação de risco", e “vulneráveis”. De certa forma, estão relacionados ao termo "menor" e causam a mesma desconfiança que esta categoria revela.

Passando do plano teórico para o plano da realidade, cabe agora observar quais as repercussões destas condições históricas que produzem estas visões de infância e juventude no cotidiano dos alunos atendidos pela Escola Municipal “Nau Cidadã”.

As respostas podem vir a partir dos próprios jovens destas instituições, como nos recomenda Cuéllar (1997 p. 200), "não sendo tratados como consumidores passivos e expectadores indiferentes de seu próprio destino, os jovens tornam-se agentes ativos e participantes da vida de sua comunidade". Representa também a tentativa de aproximação com o meu objeto de pesquisa, uma tentativa de ilustrar os jovens segundo eles mesmos.

Desta forma, como já foi registrado no item “sujeitos da pesquisa” entrevistei 31 alunos desta instituição, através de um questionário indireto cujas respostas foram anotadas por mim mesma, devido ao fato de os alunos não terem uma leitura fluente. Os resultados estão dispostos nos quadros a seguir:

Com quem mora		Nº de irmãos		Renda		Religião		Lazer	
Com o pai	01	01-03	10	0,5 – 1 salário-mínimo	25	Católica	15	Nenhum	09
Com a 2ª família do pai	02	04-05	13	2,5-3,5	06	Evangélica	10	Ir a clubes	09
Com a mãe	12	06-07	7			Umbandista	06	Ir a Shoppings	03
Com a 2ª família da mãe	03	8	1					Ir a balneários	03
Família nuclear	05							Visitar parentes	03
Com outros parentes	07							Passear	04
Com outro adolescente	01								

Quadro 1: Situação familiar de jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã”

Com relação à faixa etária, os jovens encontram-se entre 12 e 17 anos com concentração de idade entre 15 e 16 anos.

Na composição familiar, aparecem situações diversas, desde morarem apenas com o pai; morarem com a segunda família da mãe ou do pai; morarem com os avós, com predominância de jovens que moram apenas com a mãe, distanciando-se do modelo de família nuclear (formada por pai, mãe e filhos), modelo idealizado pela sociedade e geralmente citado entre os profissionais da educação para justificar o fracasso escolar de muitos alunos.

Estes dados mostram a diversidade de arranjos nas famílias destes jovens, podendo ser uma ilustração de como a instituição familiar se organiza na contemporaneidade. A inferência que se faz a partir destes dados é que esta instituição desmembrou-se em outros núcleos (as segundas famílias), ao mesmo tempo em que proporciona uma ampliação para outras gerações (os avós). Há de se deduzir também que há um trânsito dos jovens de um modelo familiar para outro, além de incorporar novos membros, filhos das relações anteriores dos pais e mães. Dayrel (2005) compreende essa ampliação como uma “rede familiar” que, principalmente nas camadas populares, funciona como uma forma de as famílias enfrentarem a vulnerabilidade econômica.

Em outra direção, Fonseca (1995) explica este fenômeno como “circulação de crianças”. Para ela, o modelo dominante de família, inspirado nos valores da classe média e da classe trabalhadora com trajetória ascendente no Brasil, não é tão comum como se julga ser. Nuclear e fechada (unidade doméstica onde só moram pai, mãe e filhos, onde há disponibilidade econômica para que a mulher se dedique exclusivamente à criação dos filhos), alheia à influência do clã, neste modelo, “as pessoas “trabalham” seu relacionamento conjugal e “investem” nos filhos a fim de “construir” uma família”(p. 39). São, portanto, famílias que se assentam em laços conjugais. Mas existe outro tipo de família, onde os laços consangüíneos formam uma rede que exige constante demonstração de solidariedade, às vezes mais forte do que laços conjugais. Daí, a responsabilidade dos outros membros em escala ascendente e descendente, em cuidar dos filhos.

Para a autora supra citada, a idéia de que antigamente predominava uma família extensa, unida, vivendo sob o mesmo teto, é um mito. Um mito que serve atualmente para alimentar as especulações sobre “famílias desestruturadas”, principalmente quando se referem às classes populares. Estas especulações trazem subjacente um ideal de família “feliz e natural” que nem sempre corresponde à realidade. Segundo a autora, “avanços no campo de pesquisas históricas têm demonstrado que este modelo nunca foi realizado por mais do que uma pequena minoria da população” (p. 73). A mesma autora chega à conclusão que as famílias chefiadas por mulheres não são invenção da modernidade, como se propaga hoje.

Portanto, a estrutura familiar dos jovens estudados não é indício de uma anomalia ou de uma patologia social, mas um reflexo da realidade familiar brasileira.

Um dado que me impressionou diz respeito à quantidade de membros da família destes jovens, que varia de 2 a 8 filhos, com concentração de famílias com 6 e 7 filhos. Se considerarmos que, segundo estes jovens, a renda média de suas famílias é de dois salários mínimos, compreende-se porque boa parte deles vai à rua à procura de trabalho para poder complementar a renda familiar. Isto torna a situação socioeconômica destes jovens preocupante, porque o “trabalho precoce é não apenas resultado da pobreza, mas uma de suas causas” (CUELLAR, 1997 p 203), além de puxar o salário dos adultos para baixo.

No que diz respeito à religião, há predominância da crença católica, seguida de perto pelas religiões evangélicas. Citam também como religião de suas famílias a umbanda. No tocante à influência que a religião pode ter sobre estes jovens, parece ser pequena, pois apenas um deles citou a freqüência regular da família nas práticas religiosas. Ao que parece, a Igreja, enquanto instituição, independente da crença que representa, não consegue mobilizar os jovens estudados. Dessa forma, a religião deixa de ser elemento de sociabilidade na vida destes jovens. Se considerarmos que uma das funções da religiosidade é dar sentido à vida humana e que a busca por este sentido é constante nesta fase da vida, esta função poderá estar sendo preenchida por outras atividades, como o consumo de drogas.

Investigados sobre os hábitos de lazer de suas famílias, nove destes jovens declararam que suas famílias não cultivam esses hábitos. Outros nove disseram que suas famílias freqüentam clubes dos bairros. O restante do grupo cita como forma de lazer da família freqüentar os parques da cidade, ir aos shoppings e freqüentar balneários (coroas de rios). Neste item, os dados demonstram que o lazer não se figura como elemento aglutinador das famílias destes jovens, já que boa parte delas não cultivava este hábito. Por outro lado, das que cultivam, há uma tendência à democratização de espaços de lazer como shoppings, mostrando que as camadas populares procuram se inserir na sociedade de consumo.

O segundo bloco de questões inquiriu a respeito da situação escolar dos jovens e os resultados foram organizados no quadro a seguir:

Nível de escolaridade		Nº de reprovações		Situação que o levou a ser matriculado na instituição		Instituição pela qual já teve passagem		Aprendizagens efetuadas na instituição	
Não alfabetizado	09	Reprovado ao menos uma vez	29	Trabalho precoce	09	Conselho Tutelar	07	Ler	24
Cursando até a 4ª série	22	Nenhuma reprovação	01	Abandono escolar/expulsão	18	Complexo da Cidadania	04	Respeitar as pessoas	08
		Nunca tinha estudado	01	Distorção idade/série	02	Educação Social de Rua	05	Educar-se	04
				Conflito com a lei	05	Casa de Metara	01	Comportar-se	04
						Nenhuma	14	Ser gentil, tranqüilo, ter responsabilidade	01

Quadro 2: Situação escolar dos alunos da Escola Municipal “Nau Cidadã”

Para serem matriculados na escola, considerada “alternativa” pelo fato de se contrapor aos modelos de escolas formais existentes na rede municipal de ensino, o jovem tem que atender ao critério de estar em “situação de risco”. Para a instituição, isto significa ter distorção idade/série (a idade do aluno não corresponde à série que ele deveria estar estudando); desenvolver algum trabalho na rua ou de fazê-lo de forma insalubre ou estar em conflito com a lei (ter cometido alguma infração que o levou a ser acompanhado por alguma instituição de defesa dos direitos de crianças e adolescentes). Ao serem indagados sobre este item (situação que o leva a ser matriculado na escola), foi constatado que nove deles sequer estão alfabetizados; todos eles passaram por reprovações sucessivas, com concentração entre aqueles pelo menos entre três e quatro reprovações. Um deles declarou estar na escola pela primeira vez, por não possuir registro civil.

Desta forma, o grupo demonstrou uma alta distorção idade/série e explica o fato de todo o grupo ainda sequer cursar a 4ª série do Ensino Fundamental, apesar de estarem em idade de cursar as séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Estes dados nos remetem às reflexões de Cuellar (1997), quando se refere ao acesso ao conhecimento como um direito de todo ser humano e reforça a idéia de que a educação primária universal deve preceder o crescimento econômico. Assim, pode-se dizer que o grupo atendido pela escola encontra-se à margem do exercício destes direitos.

A alta distorção idade/série e, conseqüentemente, do fracasso escolar vivenciados em outras escolas evidenciam os principais motivos apontados pelos jovens para estarem matriculados na Escola Municipal “Nau Cidadã”: abandono e/ou expulsão escolar. Apenas 5 dos jovens entrevistados foram encaminhados à escola por estarem em conflito com a lei. Por isso, ao serem indagados sobre as instituições de garantia de direitos que passaram antes de irem à Escola Municipal “Nau Cidadã”, apenas 11 deles tinham estado em

instituições como complexo de Defesa da Cidadania¹¹ e Conselho Tutelar. Parte do grupo disse ter, antes de ser matriculado, passado por acompanhamento da Educação Social de Rua (Projeto da Prefeitura Municipal de Teresina que assiste crianças e jovens moradores e trabalhadores de rua).

Se o abandono escolar figura como elemento motivador para estes jovens buscarem instituições escolares alternativas, surge a necessidade de uma reflexão sobre a relação entre a escola e os jovens assistidos, principalmente no que diz respeito ao papel dessas instituições nas famílias dos jovens e o que eles esperam delas. Há de se analisar os mecanismos internos na escola que levam à situação de exclusão e como o alto índice de reprovação, evidenciado pela distorção idade/série interfere na auto-imagem dos jovens, podendo gerar neles um sentimento de inadequação e incapacidade.

Dayrel (2005) enuncia como exemplo de mecanismos internos da escola que levam a situação ilustrada nos dados, a forma da organização escolar, a homogeneização dos tempos escolares e dos ritmos de aprendizagem. Mostra, ainda como exemplo, que há uma desarticulação da escola com a vida destes alunos.

Entre os motivos que levaram os alunos a serem enviados para a escola e que se apresenta como requisito para a matrícula, só uma pequena quantidade foi para lá por estarem em conflito com a lei. Isto sugere que, embora haja articulação entre a escola pesquisada e outras instituições que atendem o mesmo público, ela não é vista como capaz de colaborar com a prevenção destes conflitos, pois há uma quantidade bem maior de jovens atendidos nestas instituições do que a demanda recebida pela escola pesquisada. Dessa forma, infere-se que é dada pouca importância à educação formal como meio de evitar o envolvimento dos jovens com atividades ou comportamentos ilegais.

Por outro lado, esta constatação leva a reiteração da necessidade urgente da presença de profissionais de outras áreas de conhecimento no interior da escola, como psicólogos, assistentes sociais e outras especialidades que possam auxiliar a escola a compreender os alunos em outras dimensões que não seja só a pedagógica. Assim, a escola poderia desempenhar com mais eficiência o seu papel.

Sobre as aprendizagens efetivadas no espaço da Escola Municipal “Nau Cidadã”, a aquisição da leitura e da escrita aparece em primeiro lugar, sendo citada por 24 jovens. A fala destes jovens reforça a necessidade de as escolas regulares encontrarem outras estratégias para garantir esta aquisição, função mínima que se espera de qualquer instituição escolar,

¹¹ Criado em 1996 como Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, funciona como instituição de passagem e triagem para crianças e adolescentes que cometem atos infracionais.

desenvolvendo práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada grupo, pois "os desafios da educação para crianças desprivilegiadas ou vitimadas pela situação social exigem soluções flexíveis para a adaptação." (CUELLAR, 1997 p. 206).

Ainda com relação às aprendizagens efetivadas na instituição em estudo, os jovens perceberam-na como espaço de sociabilidade, quando se referem a ela como "local onde aprenderam a fazer amizade", "local onde aprenderam a respeitar as pessoas", "a educar-se", "ser gente" e "comportar-se". Desta forma, percebe-se a importância que o grupo atribui à escola, remetendo-nos a que nos diz Silvério (2006, p. 72):

A escola, com suas contradições e limites, ocupa espaço privilegiado na vida dos jovens e adolescentes, seja pelo tempo diário que passam nela, seja pelo valor atribuído a ela como um dos fatores que pode possibilitar ascensão social.

O conteúdo das falas dos jovens da Escola Municipal “ Nau Cidadã” conduz para uma reflexão oportuna. Os aspectos da educação escolar apontados por eles são pouco considerados em interpretações do fenômeno do processo de ensino-aprendizagem, devido ao fato de não serem mensuráveis, uma vez que dizem respeito à dimensão afetiva dos conteúdos escolares. Assim, estes aspectos não constam nas estatísticas e nos instrumentos de controle de desempenho acadêmico.

Entretanto, quando se trata de analisar a contribuição da educação para a inclusão social, de jovens “em situação de risco”, os aspectos destacados pelos jovens pesquisados adquirem importância significativa, uma vez que são estas aprendizagens que permitem maior interação dos jovens na sociedade. As aprendizagens adquiridas pelo grupo não dizem respeito somente ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas ao sentido mais profundo do ato de educar-se, ou seja, permitir a convivência respeitosa entre indivíduos, uma vez que suas respostas representam valores e sentimentos que apontam para tal finalidade.

Dessa forma, o que os jovens denominam como “educar-se”, “ser gente”, “comportar-se”, “respeitar as pessoas” expressam o sentido de socialização atribuído à educação. Adquirir estas habilidades significa ser capaz de inserir-se num grupo como sujeito, alguém que existe e que participa.

Ainda sobre as aprendizagens que não são apenas de conteúdos cognitivos, os jovens se referiram a “fazer amizade”, o que sugere que eles compreendem a escola como espaço de sociabilidade, ou seja, espaço onde os indivíduos encontram seus pares, tornam-se sociáveis e criam relações de identidade.

Dados estes dois aspectos das aprendizagens efetivadas na escola (a de conteúdos formais e a de valores), foi perguntado aos jovens o que eles mais gostam de fazer quando não estão na escola. As respostas convergiram para as observações feitas na pergunta anterior, pois a resposta mais frequente foi "estudar", seguida da prática de atividades esportivas como "jogar bola", referindo-se às atividades sócio-educativas desenvolvidas nesse espaço. Mais uma vez, os dados reforçam a importância de se fazer da escola um local onde de fato ocorra uma educação que faça sentido para os alunos. A forma como se referiram a “ estudar” deixa subentendido que, para estes jovens, as atividades desenvolvidas na escola são continuadas no seu cotidiano, isto é, fazem sentido. A escola passa a figurar, então, como um local prazeroso, idéia reforçada quando a prática de esportes aparece como a segunda atividade mais prazerosa para o grupo e que faz parte do currículo da escola.

A partir da fala destes jovens, desmistifica-se a idéia difundida de que os motivos que os levam a permanecerem em instituições similares é a alimentação. Apenas um jovem se referiu ao que mais gosta de fazer na escola como "estudar e merendar", nenhum deles faz referência ao fato de receber vale-transporte e bolsa-escola.

Outro questionamento diz respeito a como estes jovens utilizam o tempo livre e como se apropriam do espaço de rua. As respostas estão organizadas no quadro a seguir:

Em que situação freqüenta/freqüentou a rua		O que faz/fazia quando está/estava na rua		O que mais gosta de fazer quando não está na escola		O que faz no fim de semana		Lazer	
Trabalho	15	Trabalhar	10	Assistir TV e DVD	06	Jogar bola	07	Nadar, pescar, banhar nos rios	12
Diversão	10	Diversão	05	Jogar bola	07	Ir ao clube	05	Jogar bola, baralho e capoeira	10
Outras	06	Furto/roubo	04	Estudar/ler	02	Ir à casa de amigos e parentes	09	Festas	03
		Outros	05	Outros	10	Outros	06	Outros	06

Quadro 3: Ocupação do tempo livre dos alunos da Escola Municipal “Nau Cidadã”

Eles citam o trabalho (capinar, vender frutas, olhar animais, trabalhar como carroceiros, vigiar carro) como principal motivo que os levam a freqüentar a rua. A citação deste motivo para freqüentar a rua está presente na fala de quinze jovens. Após o trabalho, aparece em dez jovens a citação da diversão, furtos e "vadiagem" como motivos de freqüência às ruas. Daí se percebe uma relação danosa entre o trabalho precoce nas ruas e os primeiros envolvimento com atividades ilícitas, pois o trabalho inadequado constitui-se

apenas em ocupação que gera renda, muitas vezes insuficiente para atender as necessidades e o lucro fácil através de práticas ilícitas constitui-se em atividade mais atraente.

Quando se tenta fazer um paralelo entre o que fazem na escola e o que fazem quando estão fora dela, a prática de esportes (futebol) aparece como atividade mais realizada, seguida de atividades como assistir TV e DVD. Surgem, ainda, citações de atividades quase desaparecidas no contexto urbano, como "andar a cavalo", "passarinhar", "ir a rios e lagos", o que sugere que os jovens busquem adequar suas atividades lúdicas ao meio em que vivem.

No que diz respeito à ocupação nos finais de semana, o esporte ("jogar bola") surge como principal ocupação. Em segundo lugar, fazem referência ao "banho em rios e lagoas" e "visitar parentes". A preferência pela prática de futebol e a utilização dos rios e lagoas da cidade como forma de ocupação do tempo livre é reforçada quando perguntados sobre o tipo de lazer por eles praticado, uma vez que dão como resposta atividades praticadas nestes espaços (nadar, pescar, banhar) e "jogar bola".

A ocupação do tempo livre com a prática de futebol aponta a necessidade de tecer comentários sobre a função socializadora, promotora de saúde e ao mesmo tempo educativa do esporte e da importância que ele assume para estes jovens. Primeiro, porque a prática desportiva promove desenvolvimento da consciência corporal e de como este corpo se relaciona com o ambiente externo. Exercitar o corpo é ao mesmo tempo uma necessidade física, uma vez que combate o sedentarismo. Por outro lado, a prática de esporte proporciona o desenvolvimento de habilidades afetiva, ética e estéticas. Participar de esportes, notadamente os coletivos como futebol permite o aprendizado de valores como respeito às regras e a aceitação de derrotas e de vitórias. São estas dimensões educativas do esporte que têm feito com que organismos internacionais como a UNESCO sugiram sua inserção em programas educativos que visam o combate a exclusão social. (NOLETO, 2004) Além de se constituir em um dos direitos humanos, segundo a UNESCO, a prática desportiva pode ocupar o tempo ocioso dos jovens nos finais de semana, quando há maior ocorrência de atos violentos envolvendo jovens.

A escolha do futebol entre os esportes praticados pelos jovens pesquisados diz respeito também à facilidade com a qual esse esporte pode ser praticado dado ao seu caráter democrático, que faz com que sua prática se dê em qualquer espaço e seu principal instrumento (a bola) seja de fácil confecção. O futebol proporciona, ainda, a vivência de regras e a aprendizagem de valores, como o de respeito ao semelhante. Outro atrativo deste esporte vem da notoriedade que seus jogadores alcançam, transformando-se em ídolos para

estes jovens a ponto de, quando perguntados sobre suas expectativas de futuro, destacarem o sonho de serem jogadores de futebol.

É comum se fazer referência ao imediatismo referente ao jovem de rua, a sua ânsia em viver o presente, como se eles não conseguissem vislumbrar um futuro. Quando os deixamos falar, deixam transparecer que também têm expectativas, como mostra o quadro a seguir:

O que deseja para seu futuro		O que deseja para o futuro dos irmãos		O que desejam para o futuro da família	
Trabalhar (em diversas profissões)	17	Que tenham trabalho	10	Felicidade	07
Continuar estudando	05	Ser pessoas decentes e boas	08	Ter moradia/casa	06
Outros	05	Outros	07	Ter trabalho	05
Ter casa	04	Que mudem de vida	05	União	04
		Que estudem	05	Ter paz	02
				Outros	08

Quadro 4: Expectativas de futuro para os jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã”.

Continuar estudando, ter moradia e trabalho aparecem como suas principais preocupações. No que diz respeito à profissão, sonham com um trabalho que lhes assegurem remuneração fixa, em oposição ao trabalho sem vínculo empregatício que realizam. As aspirações relativas ao trabalho confirmam o que diz Cuéllar (1997 p.211), “os jovens que entram no mercado de trabalho não encontram emprego e podem viver sem nunca saber o que significa ter emprego remunerado”. Assim, jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã” almejam "ser policial", "ser motorista", "ser médico", "ser jogador de futebol", consideradas por eles "profissões de gente honesta".

Perguntados sobre o que esperam para suas famílias, aspirações como "união" e "felicidade" são seguidas de perto por aspirações materiais, que dizem respeito às necessidades básicas de todos os homens e mulheres, como "ter casa", "ter trabalho" e "ser cidadão”.

2.4 Por trás do espelho

Diante deste rápido retrato dos jovens pesquisados algumas reflexões podem ser feitas.

Admitindo-se a juventude como uma condição e os jovens como sujeitos históricos, situados e datados, e não somente como um período delimitado por idades, consegue-se concebê-la em todas as suas variações, podendo-se falar em "juventudes". Uma das maneiras de conhecê-las seria deixar os jovens falarem, a fim de identificar as condições que os construíram e constroem.

Assim, podemos dizer que seja consenso o fato de a juventude ser considerada um período de transformação do indivíduo, numa determinada faixa etária, mas difere a forma como cada grupo social, em seu interior, lida e representa esse momento (JOVINO, 2006, p. 68).

Por outro lado, essa diferença não pode ser tratada como elemento de exclusão, com uma forma de se criar estigma sobre jovens de diferentes camadas sociais. Precisamos, então, "desmistificar" a construção histórica que gerou o termo "menor" atribuído a crianças e jovens pobres e que resiste até hoje, criando um fosso social entre diferentes grupos sociais, na medida em que se associa miséria e violência.

É preciso conhecer de perto os jovens inseridos nessa categoria, conhecer seus hábitos, valores e aspirações se quisermos caminhar em direção à construção de uma sociedade que saiba conviver com a multiplicidade que a compõe. Desta forma, pode-se conceber respeito à diversidade cultural e social. O respeito à diversidade, como nos lembra Jovino (2006), não se restringe ao elogio às diferenças, mas pela prática de uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais.

Neste aspecto, a escola aparece como um espaço privilegiado, uma vez que ela propicia o encontro com diferentes presenças.

A escola tem grande potencial para tornar-se um espaço no qual os jovens vejam suas aspirações acolhidas e trabalhadas de forma que amplie o campo no qual constroem sua identidade e projetos (JOVINO, 2006 p. 70).

É assim que a escola funciona como espaço onde os jovens podem reconfigurar suas identidades e reconstruir suas relações, pois sendo um espaço de circulação, no sentido

de ser um ambiente onde diferentes atores se encontram, possibilita o estabelecimento de vínculo e troca de experiências e de interação.

Analisando as falas dos jovens da E. M. “Nau Cidadã” percebi que embora possuam traços específicos que fazem com que constituam um tipo de juventude, principalmente no que diz respeito à condição social, apresentam traços comuns à condição juvenil como um todo, isto é, que agregam características que permitem encontrar unidade na diversidade. Neste aspecto é que se percebe a importância que eles dão à escola, embora este mesmo sistema escolar tenha para eles uma conotação de fracasso, pois têm histórico de sucessivas reprovações e não aprendizagens. Considerando o que afirma Cuéllar (1997), quando se refere à educação e especialmente à alfabetização como pré-condição para a participação democrática, constata-se que a escola ainda tem um longo caminho a trilhar no sentido de efetivar o acesso ao conhecimento formal, indispensável para as sociedades pós-modernas.

Assim, ao considerar os traços que diferenciam os jovens pesquisados de outros grupos de juvenis, é preciso admitir que se não há um único tipo de juventude, não deve haver um único modelo de educação formal, mas diversas estratégias educacionais adaptáveis, como orienta o Relatório da Comissão Mundial da Cultura e Desenvolvimento da UNESCO. Evidencia-se, assim, a necessidade de se ter diferentes tipos de propostas educativas, com currículos e metodologias que de fato sejam elementos de inclusão.

Isto implica pensar propostas educativas em que se considere a educação em seu sentido estrito e amplo, onde o acesso a atividades lúdicas, esportivas e de lazer tenha espaço tanto quanto as atividades formais. Há de se pensar em formas alternativas de educação que dêem sentido ao ato de educar e que este, na escola, não exista em função de se adquirir um conhecimento instrumental. Não se quer aqui negar o valor deste tipo de conhecimento, mas lembrar que este, sozinho, é insuficiente para a formação integral do indivíduo. Tampouco defender escolas exclusivas, sob o risco de formar unidades escolares segregadoras. Mas de dar um novo sentido às práticas educativas e isto requer um exercício de comunicação e de negociação entre os diversos atores que formam a escola, procurando levar em conta a diversidade dos indivíduos, evitando, desta forma, que a escola continue sendo um espaço de exclusão. Há de se criar estratégias educacionais adaptáveis e flexíveis para alcançar os que estão fora do alcance dos métodos da escola e incluir os excluídos.

Dessa forma, as experiências exitosas desenvolvidas em pequenas escolas podem ser ampliadas para uma quantidade maior de entidades educativas e aspectos de sua prática pedagógica podem ser absorvidos para serem utilizados em outras situações.

2.5 Os jovens da Casa de Metara

Na Casa de Metara entrevistei 11 adolescentes dos 27 atendidos pela instituição, entre os meses de março e abril de 2007. Em razão do interesse dos jovens em participar da pesquisa, os questionários foram respondidos pelos próprios jovens, com a minha orientação. Assim como para o grupo anterior, na elaboração do questionário foram consideradas as seguintes temáticas: idade, composição familiar, situação que os levaram a serem encaminhados para a instituição, aprendizagens realizadas na instituição, lazer, ocupação do tempo livre e expectativas para o futuro.

A idade dos jovens varia entre 14 e 17 anos, com predominância de jovens com 14 anos (4 jovens). Esta variação de idade está condizente com a proposta da instituição, que só recebe jovens com menos de 18 anos.

A despeito da composição familiar, organizada no quadro a seguir, mostra que 5 jovens moram com a família nuclear e 4 moram com avós, 1 mora somente com a mãe e 1 mora com outra jovem. A partir desses dados, constata-se que este grupo mantém vínculo com suas famílias, desmistificando uma das imagens que se tem sobre os jovens em “situação de risco”, na qual um dos motivos para estarem nas ruas seria a quebra de vínculos com a família. Essa constatação coincide com resultados de pesquisa levantados por Lima e Santos (2004) sobre crianças e adolescentes em situação de rua em Teresina, em que de 1358 pesquisados, apenas 10 disseram morar nas ruas, o restante morava com pai e mãe, só com a mãe ou só com o pai. Mesmo dentre estes 10 moradores de rua, 90 % disseram visitar as famílias ocasionalmente.



Foto 4: Netos sob a responsabilidade de avó, durante realização de encontro com as famílias na Casa de Metara

Outra questão a se levantar no item pesquisado diz respeito aos novos arranjos familiares: no grupo em questão, vêm-se os jovens morando com avós, ou só com a mãe, o mesmo constatado no grupo de jovens ouvidos na Escola Municipal “Nau Cidadã”. Como já foi discutido, esta dinâmica familiar não é um fenômeno recente e assenta-se em bases econômicas, sociais e culturais, como explica Fonseca (1995). Para ela, a natureza aberta da unidade conjugal na classe trabalhadora permite uma maior circulação de crianças entre familiares e até entre pessoas próximas. Mesmo quando moram mais de uma geração dentro de um mesmo teto, a lógica de organização familiar não é a mesma da propalada “família patriarcal”. A circulação de crianças expressa solidariedade, uma vez que a criação não está na responsabilidade apenas do casal, mas de todo o grupo de parentesco.

Com quem mora		Nº de irmãos		Religião		Lazer praticado pela família		Renda	
Família nuclear	05	1	03	Católica	07	Não pratica	08	Menos de um salário mínimo	03
Com avós	04	2	02	Evangélica	02	Ir ao clube	01	Um salário mínimo	05
Com outro adolescente	01	3	03	Não sabe	02	Visitar parentes	01	Dois salários mínimos	02
Com a mãe	01	5	05			Tomar “goro”	01	Três salários mínimos	01

Quadro 5: Situação familiar dos jovens atendidos pela Casa de Metara

Considerando o número de irmãos, pode observar que são famílias relativamente pequenas, uma vez que 4 jovens disseram ter 2 irmãos e os demais disseram ter entre 1 e 2 irmãos. Apenas um jovem disse ter 5 irmãos.

Embora os conflitos familiares figurem entre os motivos que levam os jovens a freqüentar a rua, há entre estes jovens uma atribuição de valor à família, como se pode observar no quadro 7. Ao serem indagados sobre as expectativas de futuro para si e para os familiares, demonstram preocupação com as condições materiais e psicológicas de pais e irmãos.

No que diz respeito à religião, o grupo é predominantemente católico (7 jovens), apenas 2 declararam-se evangélicos e 2 não deram informação sobre esse item. Uma observação interessante sobre a questão religiosa dos jovens pesquisados é que eles têm um certo conhecimento sobre os fundamentos da sua religião, mas não relacionam esses fundamentos com os atos praticados em seu cotidiano, como se estes não estivessem inseridos no contexto de suas próprias crenças, ou os atos infracionais cometidos por eles não

fossem considerados ilegais no seu sistema de valores. Estas observações baseiam-se nos registros do diário de campo do dia 04/04/07, ocasião em que parte dos jovens participava de atividades alusivas à Páscoa:

Cheguei às 9:00 horas e já encontrei o grupo reunido no pátio, com alguns funcionários e um pastor.

O tema era a Páscoa. O grupo de adolescentes se mostrou concentrado na palestra e mostrava conhecimento geral do tema e respeito ao pastor que dirigia a conversa.

Querendo fazer relação com a proximidade de um dos fatos relacionados à Páscoa, a morte de Jesus, o pastor perguntou ao grupo o que eles fariam se soubessem que iriam morrer em alguns dias. Alguns responderam que aproveitariam para roubar e matar já que iriam mesmo morrer. Falaram isto sem tentar ofender o pastor, como se tivessem falando consigo mesmo.

No decorrer da palestra, pareciam se incomodar com o fato de Cristo ser capaz de morrer por alguém. Também participaram do momento de oração promovido pelo pastor.

Depois deste momento, participaram da exibição de um filme sobre a vida de Jesus e muitos deles ficaram atentos e já antecipavam alguns momentos do filme, identificando, por exemplo, que Salomé pediria a cabeça de João, quem seria o apóstolo traidor. Diziam isto mostrando indignação. Faziam várias referências ao Diabo (Capeta, para eles), como representante do mal e identificaram-se com Jesus sendo representante do bem. Olhavam as cenas de violência do filme e as consideravam um erro de quem cometia. Uma maldade!

Pelo menos em relação ao filme, sabem diferenciar o bem do mal, preferindo o primeiro.

Outra dimensão questionada aos jovens diz respeito à maneira como ocupam o tempo livre, uma vez que este é um aspecto importante na sociabilidade juvenil. Para Batista e Carvalho (2001 p. 57), as experiências dos jovens em relação à sociabilidade ocorrem

sobretudo nos agrupamentos juvenis, onde exercem relações de identidades individuais e coletivas, estendem laços grupais e mantêm identificação entre os elementos que os constituem como preferências musicais, danças, vestuário, esportes e leitura.

As informações sobre esta dimensão estão organizadas no quadro 6:

Ocasão em que freqüenta a rua		O que faz /fazia quando estava na rua		O que faz quando não está na instituição		O que faz no final de semana		Lazer que pratica	
Moradia	01	Não freqüenta	01	Trabalhar	01	Praticar esportes	02	Futebol	02
Trabalho	03	Usar drogas	01	Sair com amigos	02	Ficar com amigos	05	Banhar no rio	03
Diversão	06	Ir à Igreja	01	Jogar bola	04	Freqüentar som ¹²	01	Dançar	02
Esporte	01	Divertir-se	08	Namorar	01	Outros	01	Outros	02
				Outros	03				

Quadro 6: Ocupação do tempo livre dos jovens da Casa de Metara

Vale ressaltar que os jovens desta instituição muitas vezes são percebidos às vezes como jovens de rua. Por isto é interessante analisar como eles se apropriam desse espaço e como ocupam seu tempo livre, desvelando de que forma desenvolvem seu processo de construção de identidade. Dos 11 entrevistados só um disse já ter ocupado o espaço da rua como moradia, 2 se utilizam da rua como espaço de trabalho e 7 como espaço de lazer. As falas desses coincidem com os dados da pesquisa já realizada na Escola Municipal “Nau Cidadã” sobre esta mesma dimensão. E se é para o lazer que ocupam o espaço da rua, revelam o leque de atividades que consideram diversão: “curtir”, “vadiar”, “andar com os amigos”, “jogar vídeo game”, “jogar bola nos rios”, “caçar conversa”, “cheirar cola”, “fumar maconha”.

Observa-se daí como o grupo interfere na constituição das identidades coletivas, pois são atividades que não são praticadas de forma solitária, requerendo sempre a presença do outro e principalmente do grupo. Por outro lado, essas atividades sugerem que para eles o espaço da rua aparece como o espaço da liberdade, da diversão e não como lugar potencialmente perigoso, como espaço de prática de violência. Nenhuma das falas apontou para esta interpretação, ao contrário, utilizam-se de expressões como “curtir bobeira”. A rua aparece mais como espaço de sociabilidade e de solidariedade, pois nela se encontram também para “namorar”, “trabalhar”, constituindo-se como “palco de uma nova dinâmica social” (BATISTA; CARVALHO, 2001).

Embora os jovens pesquisados não se constituam jovens moradores de rua, por este espaço transitam freqüentemente, sendo algo inerente a sua subjetividade. Dessa forma, torna-se oportuno procurar algumas contribuições teóricas sobre como este fato influi na construção da subjetividade destes jovens. Adad (2004) entende que o espaço da rua

¹² Esta expressão significa freqüentar ambientes com música.

manifesta e reproduz ações da cultura de massa e, como ilustra a fala dos jovens, são estabelecidos outros sentidos, diferentes dos atribuídos pela sociedade. Assim:

[...] Para os jovens, entretanto, a rua é o campo de múltiplas sociabilidades, numa mudança que permite a proliferação das multiplicidades, a fusão entre os jovens e o resto da cidade. Invadem espaços da cidade, identificam-se com área de maior movimento, com a diversidade de ritmos, sons, imagens das ruas. Tornam-se atores por excelência das novas dinâmicas urbanas onde a velocidade, o movimento e a visibilidade são suas referências, refletindo nosso tempo, sendo protagonistas deste final de século. [...] (ADAD, 2004, p.30)

A mesma autora chama atenção também para o fato de que os jovens de rua transitam com facilidade entre os dois mundos: o das ruas e o das instituições, uma estratégia de sobrevivência que permite representarem papéis de “politicamente corretos” e de serem eles próprios no seu território (Adad, 2001). Dessa forma é possível encontrar jovens da Casa de Metara que ocasionalmente vivenciem o espaço da rua.

A despeito ainda de como os laços grupais constroem identidades e como estes jovens a expressam, destaco episódio registrado dia 19/03/2007, quando fui à instituição coletar dados, aqui parcialmente reproduzido:

Aproximaram-se de mim e eu perguntei a eles se gostariam de responder aos questionários. Avisei que eu poderia escrever por eles, mas fizeram questão de informar que eram alfabetizados, cursando entre a 4ª e a 8ª série. Orientei-os na leitura e eles mostraram-se interessados em saber se eu era da UFPI. Perguntaram se vieram alunas de lá. Quatro começaram a responder, depois mais dois apareceram. ...Ficaram renitentes em responder algumas questões, por isso sugeri que não se identificassem. Outros, quando perguntados sobre o que faziam na rua, disseram “usar paraguaia”, referindo-se à maconha. Aos poucos me falaram da escola. Disseram que quando os professores sabem que são da Metara os discriminam. Começaram a falar de si e voltaram a cantar a música que cantaram na última vez que estive lá. Chama-se Oitavo Anjo, do grupo Pavilhão 509 E. Perguntei por que eles gostavam dela e disseram que era porque falava da rotina de pessoas presas. Anotei o nome da música e disse que a levaria quando fosse lá de novo. Disseram que gostam também de HIP-HOP, que se eu marcasse o dia eles levariam para eu ouvir. (...)

Naquela ocasião, eu representava o olhar estrangeiro. Para eles, era necessário mostrar-me algo que os identificasse, de preferência, algo que me assustasse e me fizesse inverter a posição, sendo ora a observada. Fortaleciam-se no grupo. Acharam a música a melhor forma de expressão de sua condição. A letra da música retrata a volta de um ex-detento para a sua comunidade e com o entusiasmo com o qual eles a entoavam, denotou que

o grupo identificava-se com a personagem da música. Questionavam, a si mesmos a minha presença ali, através da música. Sou mais uma para sentenciá-los? *Uns querem te ajudar, outros te afundar, jogue o dado em quem confiar*, diziam cantando. E avisaram-me: *Sou quem eu sou, assim sigo em frente... Vou te apresentar o que você não conhece, anote tudo, vê se não esquece*. Compreendido o recado, fui até eles, indaguei sobre a música. Disseram gostar do estilo e que os educadores da Casa, aproveitando-se daquele interesse, estavam ajudando-os a compor um *rap* sobre a instituição para ser apresentado nas festas do final de ano.

Em outro momento, tornaram a fazer referência ao mesmo rap, desta vez esboçando uma tentativa de posicionar-se a favor de um grupo de internos do Centro de Educação Masculino (CEM), na tentativa, talvez, de intimidar a minha presença:

Os jovens, cerca de 30, estavam no pátio, esperando o educador que ia levá-los à Companhia Energética do Piauí - CEPISA para praticarem futebol. Ao lado deles uma instrutora estava sentada recebeu-me. Sentei-me ao lado dela para observar o andamento do trabalho. Os educandos olharam para mim e me reconheceram. Procurei entre eles algum que eu reconhecesse a fisionomia ou lembrasse o nome, o que não ocorreu.

Eles brincavam, sorriam, mexiam uns com os outros. Um deles dedilhava um violão. Depois brincava de ameaçar bater nos outros com o violão. A instrutora perguntou a ele de quem era o instrumento musical e este motivo os fez aproximarem-se de nós. Um deles começou a cantar o rap cantado da outra vez(Oitavo Anjo), cuja letra falava da situação de ex-detentos. Os outros adolescentes imediatamente o seguiram na canção. Um trecho da música falava sobre a ineficiência do sistema judiciário. Cantavam para mim, para chamar-me a atenção.

Perguntei para eles porque o interesse da maioria pela música e a partir daí começaram a fazer referência à tentativa de rebelião no CEM (Centro Educacional Masculino), órgão do Governo Estadual responsável por adolescentes em conflito com a lei. Três adolescentes começaram a dizer que concordavam com a ação dos internos, daí cantarem insistentemente a música na tentativa de justificar a atitude dos internos. Surgiu então uma discussão sobre o tema mediada por mim e pela educadora que estava por perto. [...]

(Diário de campo, Casa de Metara, 08/03/2007, de 8 às 10 h)

Esboçaram assim uma tentativa de diálogo, de mostrar opiniões, de posicionarem-se enquanto sujeitos, de mostrar capacidade de argumentação. Considerei o momento rico, pois possibilitou troca de opinião e de visão de mundo.

Retornando á reflexão sobre a forma como ocupam seu tempo ocioso, a religião aparece como pouco relevante ou algo que não consegue mobilizar os anseios desses jovens, uma vez que “freqüentar a igreja” é citado por apenas dois deles.

A despeito do que fazem fora da instituição, mas em locais que não seja necessariamente a rua, dizem gostar de “namorar”, “trabalhar”, “jogar bola”, “sair com os amigos”. Questionados sobre como ocupam seu tempo livre no final de semana, responderam de forma a deixar antever como vivenciam sua sociabilidade, permeada por práticas de lazer e de cultura. Neste aspecto, as maiores referências são os grupos de amigos e de parentes próximos, pois as respostas mais frequentes foram: “visitar amigos”, “reunir-se com amigos”, “beber com amigos”, “freqüentar som”, “visitar parentes”.

É, portanto, no grupo de amigos que os jovens pesquisados constroem sua identidade, dão sentido às suas práticas culturais, das quais aparecem como fruidores ou pratiquem algo em que se encontrem, se percebam iguais aos outros. O grupo, ao mesmo tempo em que proporciona um sentido de identidade, também fortalece comportamentos comuns, aceitos socialmente ou não. Da mesma forma, no que se refere às práticas de lazer, mais uma vez a figura do outro, da turma, se torna presente, quando se referem a “praticar futebol”, “banhar nos rios”, “sair para dançar no clube”, “reunir-se com amigos”.

Observa-se que as atividades de lazer estão associadas a atividades gratuitas, como por exemplo, a utilização dos rios da cidade como espaço de lazer. Neste caso, as respostas coincidem com as dos jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã”, que disseram fazer uso desse mesmo expediente. Além do mais, os dois grupos pesquisados não fazem referências a eventos de cultura e lazer providos pelo Estado. Isto pode fazer com que a rua adquira funções sociabilizadoras e contribua para o processo de identidade (DAMASCENO, 2001). Se considerarmos que estes jovens disseram que suas famílias têm hábito de praticar lazer, ver-se fortalecido mais ainda o papel do grupo na sociabilidade juvenil, pois as práticas citadas são coletivas, necessitando do outro, buscando agregar-se, constituindo-se num “fenômeno juvenil aparentemente natural como continuidade da socialização iniciada na família.” (BOMFIM, 2006, p. 54).

Embora muitos concebam os jovens como sujeitos do tempo presente, com preocupações imediatas, o grupo pesquisado consegue projetar-se no futuro, permitindo-se sonhar, tanto em nível individual quanto familiar. E se lhes é permitido sonhar, sonham com coisas simples, como “ter uma vida digna”, “ser honesto”, “ser alguém na vida”, “ter trabalho”, “ter emprego digno”, ou espelham-se em pessoas que lhes são próximas e que aparecem como bem sucedidas: “ser um educador”. E, mesmo ao estarem focados no presente, o que para um olhar desatento pareceria imediatismo, para eles significa usufruir os direitos básicos de cidadania

Para os familiares, expressam, acima de tudo, o desejo de “que sejam felizes”, “que sejam honestos”, “que não passem fome”, desejam ainda que a família tenha “saúde, paz e alegria”. Solicitados para pensarem no futuro de pessoas mais próximas (os irmãos), demonstraram preocupação com valores como “felicidade, sorte”, ao tempo em que olharam para si mesmos e se desprenderam do individualismo desejando “que não sigam meus passos”, “que vivam melhor do que vivem hoje”, “que sejam alguém na vida” e “que estudem”. O quadro a seguir sintetiza as expectativas aqui discutidas:

Para o próprio futuro		Futuro dos irmãos		Futuro da família	
Disse não ter expectativas	01	Que trabalhem	02	Felicidade	06
Ser alguém na vida	01	Não informou	01	Que seja honesta	01
Trabalhar	06	Que vivam melhor	01	Que não passe fome	01
Ter saúde	01	Que se casem	01	União, paz e alegria	03
Estudar	01	Que estudem	01		
		Outros	03		

Quadro 7: Expectativas de futuro para jovens da Casa de Metara

2.6 Vozes ecoam

Vindo de jovens que, muitas vezes observados pela perspectiva do “problema social”, têm sonhos e são portadores de novas identidades coletivas, construídas dentro das possibilidades que o cenário socioeconômico permite, fazendo entender que são “deste mundo”, pertencem a esta sociedade que os produziu, querem ser vistos e ter respeitada sua identidade: *Num pássaro voando enxerguei a minha verdade, compreendi o valor da liberdade. Na paz sigo sempre mais, pena que esta idéia para você tanto faz. Escutar ou não, qual a diferença?* Buzinam, cantando em nossos ouvidos. É a voz de uma classe que foi historicamente contida, esquadrinhada, explicada de baixo para cima, a partir de imagens criadas sob uma perspectiva unilateral, dominante. Quando os ouviremos? Esta escuta é importante para que a juventude, independente da classe social a que pertence, encontre seu papel na sociedade e que, o foco das políticas públicas voltadas para a juventude não seja apenas instrumentos de controle, mas de promoção deste segmento. Pode auxiliar também a juventude a construir um sentido de propósito, de participação e de realização pessoal.

Portanto, se, ao revisitar a nossa história consegui perceber como se ancorou a imagem dos jovens pobres que hoje fazem parte do cenário das instituições pesquisadas, outra questão se apresenta: Que representações são construídas hoje desses jovens nas instituições pesquisadas? Até que ponto estas representações podem gerar práticas escolares inclusivas?

**SEGUNDO ATO: QUANDO A ESCOLA
FALA...**

CAPÍTULO 2

SEGUNDO ATO: QUANDO A ESCOLA FALA...

O utilitarismo e o cientificismo foram aos poucos atribuindo o saber a poucas pessoas, aquelas que têm o que falar, que sabem. [...] Despotencializam, assim, as experiências de vida e a reflexão sobre elas e, do mesmo modo, as vivências cotidianas, o aprendizado do dia-a-dia. (Cecília Coimbra, Mayalu Matos e Ruth Torralba)

A escola se configura teoricamente como um espaço privilegiado de sociabilidade juvenil, pois permite o encontro de diferentes presenças, entre diferentes gêneros, raças/etnias e gerações (JOVINO, 2006). Esta característica torna-se mais evidente em se tratando da escola pública, que por ser espaço de democratização do saber, destina-se a possibilitar o acesso de todos ao universo da cultura letrada.

É de praxe o olhar dos pesquisadores centrarem-se no binário professor-aluno para compreender a intrincada relação ensino-aprendizagem e deixam passar despercebida a riqueza da amálgama que constitui o universo escolar e que colabora também para o sucesso ou para o fracasso do processo. São alunos, professores, zeladores, agentes de portaria, secretários e os novos atores da cena escolar: seguranças, psicólogos, entre outros, que compõem uma comunidade para a qual a sociedade delega e espera que cumpra o papel de educar. Estes diferentes atores possuem níveis de formação diferenciados, valores diversos e múltiplas formas de ver o mundo, mas pelo fato de convergirem para um mesmo objetivo, a educação formal, estas diferenças tornam-se imperceptíveis, a ponto desta comunidade passar, aparentemente, por uma unidade homogênea.

Envolvidos pelos rituais próprios do ato de educar, os profissionais escolares criam expectativas acerca dos alunos com os quais trabalham, não percebendo as mudanças que vão ocorrendo com este segmento. Em outras palavras, a escola cria representações a respeito do seu papel e dos alunos que atende. Se levarmos em consideração o que Moscovici (1978) classifica como “representações sociais” e que estas podem interferir no

comportamento das pessoas, podemos inferir que as representações sociais que os funcionários das escolas têm a respeito dos alunos podem contribuir para a sua inclusão ou exclusão social. Neste capítulo, trataremos das representações que os diferentes funcionários da Escola Municipal “Nau Cidadã” e da Casa de Metara têm a respeito do jovem “em situação de risco” e as implicações dessas representações na prática dessas instituições.

Outro aspecto considerado neste capítulo diz respeito à escuta das diversas vozes que compõem a comunidade escolar. Há de se considerar que a escola é formada por um conjunto composto por diversos atores sociais, (profissionais e aluno/as), que trazem diferentes experiências e visões de mundo para seu recinto. São atores sem voz, esquecidos quando se pesquisa o cotidiano escolar, mas que estão presentes nas ações escolares. Por isso, optei por ouvir, além de professores(as), agentes de portarias, merendeiras, secretárias, pois acreditamos que estes também são educadores(as) que colaboram, com suas vivências cotidianas, na socialização dos jovens e que podem ajudar a elucidar a trama do fazer escolar.

3.1 A escola e a representação dos alunos pelos funcionários

Ao analisar as relações entre escola e juventude, Dayrel (2006) destaca o fato das escolas públicas ainda não responderem às necessidades dos jovens, especialmente do jovem pobre. Para este autor, entre os fatores que contribuem para tal inadequação está a forma como a escola estrutura seu tempo, seus espaços e seus currículos.

Dayrel (2006, p.5) chama atenção ainda para o fato de que na escola “predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade”. O mesmo autor salienta que “quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à idéia do risco e da violência, tornando-os uma ‘classe perigosa’.”(grifo do autor). No caso das duas instituições em questão, Escola Municipal “Nau Cidadã” e Casa de Metara, que notadamente trabalham com jovens em “situação de risco”, que representações o grupo de funcionários têm destes jovens? De que maneira estas representações interferem no processo de inclusão dos mesmos?

Devido ao longo convívio com o objeto desta pesquisa (a inclusão de jovens em “situação de risco”), percebi empiricamente que o tema suscitava reações imediatas, deixando transparecer opiniões, valores e atitudes geralmente preconceituosas das pessoas

ante essa temática. Na busca de uma leitura mais elaborada, a teoria das Representações Sociais foi a que mais forneceu elementos explicativos para o fenômeno observado.

De acordo com Sá (1998), o estudo das Representações Sociais está em franca expansão no Brasil, chegando ao extremo de se constituir num modismo. Por isto, ele chama atenção para não se cair numa apropriação ingênua destas representações. Destaca ainda que os fenômenos de representações sociais estão espalhados nas instituições, nas práticas sociais e nas comunicações. Estão, portanto, presentes em inúmeras instâncias da interação social e são fugidias.

Para Oliveira e Werba (1998), as discussões acerca das Representações Sociais têm ocupado espaço no campo da Psicologia Social e têm obrigado teóricos a desenvolverem “novas formas de olhar, de entender e interpretar os fenômenos sociais, ajudando a compreender, em última análise, por que as pessoas fazem o que fazem” (p.104). Por isso, considero que a Teoria das Representações Sociais é um instrumento útil para compreender as atitudes dos funcionários com relação aos jovens em “situação de risco”.

Propostas originalmente por Durkheim como “representações coletivas”, para designar a especificidade do pensamento social em relação ao individual, coube a Moscovici conceituar as representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana. Para ele, “toda representação é composta de figuras e expressões socializadas”, sendo composta de imagens e linguagem que irão produzir determinados comportamentos. É o próprio Moscovici que reforça esta idéia quando resume o conceito de representações sociais como *“uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”* (MOSCOVICI, 1978, p. 26)¹³.

Convém ressaltar, como nos lembra Sá (1998), que o termo “representação social” adquiriu uma utilização mais ampla, sem necessariamente corresponder ao conceito formulado por Moscovici. Ele cita como exemplo desta ampliação o emprego do termo como sinônimo de representação coletiva, sob o argumento de que estas também são sociais. É nessa perspectiva que o termo será aqui empregado, uma vez que me proponho a identificar as representações que a categoria “funcionários” partilham sobre os jovens e que comportamentos resultantes dessas representações podem interferir na inclusão social dos mesmos. Sá (1998) cita pelo menos seis perspectivas de estudo das representações sociais.

¹³ Grifo do autor

Oliveira e Werba (1998) também fazem referência à abrangência do conceito de representação social. Para estas autoras, o conceito em questão é versátil, podendo abranger outros conceitos como atitudes, imagens, opiniões e ramos de conhecimentos. No caso desta pesquisa, procurei capturar as imagens e as opiniões dos funcionários. As autoras ressaltam ainda que criamos as representações para tornar familiar o não familiar, uma vez que tendemos a rejeitar o diferente. Para elas, o processo de assimilação do não familiar, ou seja, a formação das representações sociais se dá através de dois processos: o de ancoragem e o de objetivação. O primeiro é entendido como “processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar para encaixar o não familiar” (p.109), enquanto que no processo de objetivação “procuramos tornar concreto, visível, uma realidade.” (idem).

Moscovici (1978) faz referência à estrutura das representações sociais, concebendo suas configurações em três dimensões: o campo de informação, campo de representação e a atitude. A informação (dimensão ou conceito) “relaciona-se com o campo de conhecimento que o grupo possui a respeito de um objeto social” (p.67). A dimensão do campo de representação “remete-nos à idéia de imagem, de modelo social” (p.69). A terceira dimensão, a da atitude “logra destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (p.70). Dessa forma, essas três dimensões fornecem um panorama do conteúdo e do sentido do objeto representado.

Por sua vez, Sá (1998) alerta para o fato de que ao estudarmos as representações sociais, estamos na verdade estudando um fenômeno de representação que tenha despertado nossa atenção e que tenha relevância social. Só que a constituição deste fenômeno em um objeto de pesquisa não se dá de forma automática, isto é, ele precisa passar por uma transformação. Desse modo, os fenômenos de representação social são construídos no universo consensual de pensamento e os objetos derivados deles são uma elaboração do universo reificado da ciência. Há, dessa forma, uma transformação conceitual de um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado.

Ressalva ainda que ao pesquisador inexperiente, a exigência original quanto aos processos formadores das representações sociais vem sendo atenuada. Primeiro porque no que se refere à ancoragem, para identificá-la seria necessário “uma pesquisa histórica da vida e do pensamento popular, para a qual não encontram facilmente fontes fidedignas” (p.70). No que diz respeito à objetivação, a exigência foi atenuada devido às dificuldades inerentes à pesquisa, a ponto de autores como Abric e Doise, teóricos dessa área, não a prestigiarem.

Neste sentido, Sá (1998) aconselha ao pesquisador iniciante apenas ocupar-se das representações, até que tenham maturidade para empreenderem pesquisas que se ocupem da

gênese dessas representações. Seguindo as orientações desse autor é que me centrei no aspecto de identificação das representações. Com relação ao suporte para identificar, foram considerados, como sugere Sá, os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações.

3.2 As representações nas instituições Escola Municipal “Nau Cidadã” e Casa de Metara: tentativas de apropriação de um objeto estranho.

Procurando identificar as representações que os funcionários têm sobre os jovens atendidos na Escola Municipal “Nau Cidadã”, foram entrevistados individualmente 13 sujeitos, distribuídos da seguinte maneira: um professor e três professoras (uma na função de diretora), duas auxiliares de serviços, duas auxiliares de secretaria, um agente de portaria, um segurança, um instrutor de circo e uma estagiária de psicologia. As entrevistas foram realizadas individualmente, no segundo semestre de 2007, gravadas em gravador digital e transcritas posteriormente. Os sujeitos pesquisados foram identificados por nomes de super-heróis e de super-heroínas devido ao fato de repetidas vezes pessoas que visitavam a escola assim se referiam, em especial às funcionárias. Ao codinome seguiu-se a função. Na Casa de Metara entrevistei quatro funcionários, sendo duas merendeiras, um agente administrativo e um educador social.

Devido ao nascimento de meu filho, as entrevistas com funcionários da Casa de Metara foram realizadas pouco tempo depois das realizadas na escola e em menor número, sendo completadas em 2008, e as análises foram realizadas com mais aportes teóricos que as primeiras. Pelo mesmo motivo, o número de entrevistados foi menor, apenas quatro.

As entrevistas tiveram por intuito identificar as representações sociais dos funcionários das duas instituições, sob três perspectivas: as informações que os funcionários têm a respeito da situação dos jovens, como cada funcionário apreendeu, reelaborou essas informações e quais os reflexos dessas reelaborações na prática da escola, procurando analisar como estas práticas se constituem em elementos de inclusão.

O quadro a seguir retrata a maneira como os funcionários compreenderam as informações recebidas sobre os jovens, colhidas através da questão: Que informações você tem a respeito dos jovens com os quais esta instituição trabalha?

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIAS/FALAS
		Meninos de rua
Hulk	Agente de portaria	Meninos de rua, né.
		Crianças carentes
Docinho	Aux. de serviços	Não, o que eu sei dos meninos aqui é que eles são meninos carentes, que vieram para cá para gente fazer melhor proveito deles e ter um ensinamento melhor para eles porque eles são carentes.
Aranha	Inst.de circo	Trabalhando diretamente com eles, descobrimos tantas coisas... O convívio com a família, a questão da carência, das necessidades, até mesmo o uso de drogas, quando eles estão no mundo da droga, tudo a gente sabe conversando com eles.
Shena	Aux. de serv.	Crianças carentes.
Batman	Prof. est.	Tenho informação que eles são meninos especiais, carentes, que tem dificuldade social, por causa da violência eles que praticam e sofrem.
		Crianças e adolescentes em situação de risco
Mulher Biônica	Aux de sec.	São crianças em situação de risco.
Batgirl	Est. de psic.	São meninos em situação de risco e a escola tenta levá-los de volta à sociedade.
Lindinha	Professora	Crianças e adolescentes em situação de risco.
Mulher Maravilha	Diretora	Trabalhamos como meninos em situação de risco, meninos que são usuários de drogas, meninos que tem problemas familiares, que já passaram por várias escolas e não permaneceram...
Florzinha	Professora	Adolescentes em “situação de risco” pessoal e social (problemas familiares, uso de drogas, exploração no trabalho infantil, problemas (distúrbios) de aprendizagem e em cumprimento de medidas sócio-educativas).
		Outras categorias
She-ha	Aux. sec.	Poucas informações
Zorro	Segurança	Informações que os mesmos estão atrasados nos estudos.

Quadro 8: Distribuição das informações que os funcionários têm a respeito dos jovens atendidos pela Escola Municipal “Nau Cidadã”.

O quadro mostra que não há uma relação direta entre a função exercida pelos sujeitos entrevistados e as respostas dadas. Dessa forma, sujeitos de diferentes posições na escola podem compartilhar as mesmas visões e opiniões, uma vez que as representações se formam através das interações sociais e das comunicações, simbolizando atos e situações que são comuns dentro de um mesmo grupo (MOSCOVICI, 1978. p.25). O mesmo pôde ser identificado na Casa de Metara:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIAS/FALAS
		Meninos de rua
Wolverine	Assistente Administrativo	Disseram que eram meninos de rua, que viviam em situação de vulnerabilidade social, entendeu, que tinham problemas com a família, problemas com a lei e que usavam drogas...
Fênix	Merendeira	Que eram meninos de rua.
Tempestade	Merendeira	Que eles eram crianças de rua que estavam aqui para aproveitar esta oportunidade para sair das ruas e mostrar à sociedade que eles têm capacidade de estar desenvolvendo atividades, de sair desta vulnerabilidade.
		Jovens carentes
Superman	Educador pedagógico	Quando cheguei aqui observei que muitos deles com 17 ou 18 anos, apesar de serem adolescentes com suporte físico de homens tem comportamento de criança de 5 ou 6 anos, sempre brincando, aquela coisa, não ficam quietos um minuto, eu os via mais pelo lado da carência... Eles são muito carentes.

Quadro 9: Distribuição das informações que os funcionários têm a respeito dos jovens atendidos pela Casa de Metara.

É desta forma que, no que se refere a uma das dimensões das representações acerca do objeto em questão, a das informações, o conhecimento do grupo de funcionários compreende basicamente três categorias: o de meninos de rua, crianças carentes e de crianças e adolescentes em situação de risco.

A categorização dos estudantes como “meninos de rua” surge no discurso de apenas um funcionário, embora não se consiga apreender qual o significado que esta categorização tem para este funcionário em particular, uma vez que este apresenta dificuldade em explicá-la: “*Para mim são meninos de rua*” (Hulk).

Esta dificuldade não é exclusiva deste funcionário, mas pode ser reflexo da dificuldade de compreensão do fenômeno do surgimento de crianças de rua pela sociedade. A própria literatura sobre a temática é complexa e ampla, utilizando denominações diversas, como por exemplo: “crianças de rua”, “na rua”, “menores abandonados”, “em conflito com a lei”, “em circunstâncias especialmente difíceis”, demonstrando também uma dificuldade de categorização nos meios acadêmicos, pois são categorias divergentes e que se sobrepõem (STOECKLIN, 2003).

Partindo de uma perspectiva acadêmica, Luccheni (2003) diz que na formação destas categorias consideram-se apenas dois aspectos: a frequência do contato com a família e o tempo passado nas ruas, desconsiderando toda uma série de fatores biográficos e seu significado para as crianças. Nessa mesma direção, Stoecklin (2003) destaca a importância do conhecimento da história de vida destes jovens que se quer categorizar, bem como a visão das pessoas que têm contato com eles. Neste sentido, expressa:

Quando se referindo a estas crianças, as pessoas geralmente analisam a situação utilizando seus próprios valores, posicionamentos e interesses. Para algumas, tais crianças são bandidas, para outras são vítimas. Uma exageram nas estatísticas, e isto pode aumentar a sensação de insegurança, que, por sua vez, será explorada para justificar a “limpeza” das ruas. Outras subestimam o problema ou simplesmente censuram o assunto. A mídia aprecia números, contribuindo para uma classificação pejorativa ampla de “crianças de rua”, transformando tais crianças em objeto de compaixão sentimental ou de violenta repressão (p. 93).

Dessa forma, este teórico prefere a expressão “criança em situação de rua”, pois considera que o problema não está nas crianças, mas nas situações nas quais estas podem se encontrar.

Continuando o elenco dos teóricos sobre tais categorizações, Lucchini (2003, p. 45) diz que “criança em situação de rua” é uma das categorias que, no sistema de classificação adotada pelo UNICEF diz respeito às crianças em situação de risco. Dessa

forma a utilização da expressão “em situação de risco” pode expressar uma compreensão maior do problema e uma visão menos preconceituosa dos jovens em questão.

Apesar da expressão “crianças em situação de risco” aparecer no discurso de vários funcionários, em muitos casos eles parecem não ter claro estas definições conceituais, usando-as como sinônimos. É o que mostra os quadros 8 e 9 das páginas 67 e 68, quando se pediu para que se desse a compreensão particular do problema. Essa amálgama de conceituações pode estar na maneira como o fenômeno do surgimento de crianças de rua no Brasil vem sendo percebido pela sociedade. Muitas vezes o fenômeno é tratado como se fosse exclusivo do Brasil ou tenha surgido recentemente. Mas, para Butler e Rizzini (2003, p.17) existem meninos de rua em todas as cidades do mundo e o fenômeno ganhou visibilidade nas últimas décadas do século XX. Estes autores abordam a questão da seguinte forma:

Quando nos referimos a “meninos/as de rua”, estamos falando de crianças e adolescentes que vemos pelas ruas das cidades, fora do alcance da família e longe dos seus cuidados. Em geral, sobrevivem das ruas, podendo passar algumas horas do dia fazendo algo que lhes renda algum dinheiro ou morando nas ruas ou instituições que lhes dão abrigo temporário.

Na perspectiva apresentada pelos autores, a presença de crianças nas ruas não é novidade, como já foi discutido no Capítulo II. Os autores citados ressaltam que a questão apresenta diferentes nuances, mas “há um consenso que as crianças e os adolescentes nas ruas constituem umas das expressões mais injustas e cruéis da pobreza e da desigualdade” (BUTLER; RIZZINI, 2003, p.18). Partindo desta constatação, a partir da década de 1980, para compreender o problema, pesquisadores começaram a estudar as relações entre o fenômeno do aparecimento de crianças e adolescentes nas ruas com a situação de pobreza de crianças e jovens no Brasil.

As pesquisas realizadas na década de 1990 se constituíram num avanço para a compreensão da questão, pois demonstraram que as crianças e os adolescentes considerados “menores abandonados” na verdade não o eram, pois possuíam família e estas não eram necessariamente desestruturadas. Os dados levantados no capítulo anterior, na Escola Municipal “Nau Cidadã”, dão conta dessa mesma realidade. As pesquisas realizadas naquela década levantaram que o que levava esses jovens a irem para as ruas era a necessidade de sobrevivência. Tais pesquisas questionaram também o uso do termo “menor”, pois se aplicado aos jovens em situação de pobreza no Brasil, não se constituiria numa minoria, mas sim, segundo os dados do IBGE da época, em mais da metade da população do Brasil (BUTLER; RIZZINI, 2003).

Ainda na década de 1990, estudos de Mark Lusk, partindo da definição de meninos de rua utilizada pelas Nações Unidas, subdividiram a população que observou nas ruas em quatro grupos, considerando índices de escolaridade, criminalidade e diferentes estruturas familiares mais as relações com as famílias e as ruas, sendo as seguintes subdivisões:

a) Trabalhadores de rua com bases familiares - grupo constituído por jovens que vivem com suas famílias, que vão à rua pela necessidade de trabalhar;

b) Trabalhadores de rua independentes - jovens de rua cujos laços familiares começam a se desintegrar e começam a se envolver com a “cultura de rua”;

c) Criança de rua - jovens que não possuem mais vínculos familiares e possuem forte tendência a praticar atividades ilegais;

d) Crianças de famílias de rua - ficam o dia todo com suas famílias, principalmente com a mãe.

As análises de Rizzini (2003) levam à constatação de que o termo “menino de rua” passa a representar crianças e jovens que vivem em condição de pobreza e de marginalidade. A autora chama atenção para o fato de que no Brasil existem milhares de crianças e jovens nesta mesma situação e que, nem por isso, recebem esta mesma visibilidade. Há, portanto, a necessidade de uma mudança de atitude no âmbito das políticas e das práticas, focalizando-se mais as potências e potenciais dos jovens/crianças, de suas famílias e de suas comunidades.

Daí que, quando os funcionários da Escola Municipal “Nau Cidadã” se referem ao termo “crianças em situação de risco”, teoricamente estariam focando suas interpretações não mais na criança enquanto problema, mas na “situação” que levou esses jovens a ser como são.

Na mesma linha de pensamento de Rizzini, Adad (2004) discute como os termos usados para adjetivar jovens pobres e conseqüentemente os discursos aos quais estes termos estão vinculados são transformados em ações. Para ela, o termo *situação de risco pessoal e social* (grifo meu) diz respeito às circunstâncias que expõem esta categoria a situações de ameaça, ou transgressão a sua integridade física, psicológica ou moral, por ação ou omissão da família, de outros agentes ou do próprio Estado. Este conceito tende a ser mais abrangente, pois incorpora além da visão economicista da pobreza, outras dimensões como: gênero, geração e etnia e que se desdobram em outras questões como: violência, trabalho infantil, uso e tráfico de drogas, etc.

Ainda assim, quando este discurso converte-se em políticas públicas estas ainda continuam sendo formuladas da perspectiva da disfunção social, onde as crianças e os jovens são considerados em desvantagem social:

Ao focalizarem seus esforços para resolver as *situações de risco* (grifo da autora), as políticas públicas estão centradas na busca de enfrentamento dos problemas sociais que afetam esses segmentos a partir de uma concepção que os trata como risco para a ordem societária, dificilmente os tratando como capazes de realizações propositivas e como interlocutores para desvendar os significados de seus conflitos, necessidades, desejos e expectativas (Adad, 2004, p. 32).

Apesar dessas apropriações simbólicas/representações que os funcionários têm dos jovens que atendem estarem relacionadas à maneira como social e historicamente este fenômeno foi percebido, parecem não ter acompanhado a evolução sofrida na percepção do fenômeno. Isto se constata quando se observa que boa parte dos funcionários entrevistados não percebe os jovens com os quais trabalham pela perspectiva da situação em que se encontram.

Por isso, surge ainda, na dimensão da informação a denominação “criança carente”, resquício da “teoria da carência cultural”. De acordo com Patto (1999), esse conceito teve seu ápice na década de 1960, aparecendo para explicar o fenômeno do fracasso escolar percebido pela ótica do liberalismo. Nesta perspectiva, sob o discurso da igualdade de oportunidade numa sociedade democrática, o que diferencia o sucesso ou o fracasso de um indivíduo seria o ambiente (numa visão a-crítica). A autora vê na “teoria da carência cultural” um preconceito disfarçado. Assim, teóricos do liberalismo,

quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social *da qual muitos pesquisadores participam*, de fazer do pobre - visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado - o depositário de todos os defeitos (PATTO, 1999, p.46-47).

Com o intuito de perceber como os funcionários introjetaram as informações recebidas, foi formulada a pergunta: Como você define os adolescentes com os quais esta instituição trabalha? Observemos as visões reveladas nos depoimentos deste segmento, no quadro 10, a seguir:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIA/FALA
		Meninos de rua
Hulk	Agente de portaria	Como meninos de rua.
		Meninos carentes
Shena	Aux. de serviços	Para mim é como se fossem os meus filhos, gosto muito deles, não tenho nada contra eles, no que eu puder ajudar eu ajudo.
She-ha	Aux. de séc.	Adolescentes carentes
		Jovens em situação de risco
Aranha	Inst.de circo	Crianças em situação de risco pessoal e social.
	Segurança	Adolescentes em situação de risco.
		Jovens violentos
Docinho	Aux. de serv.	Tão melhor... São meninos que “estão melhor”, tão melhorando... Eles eram mais... Como que se diz? Mal educados. Meninos assim, que não tinham respeito pela gente, hoje tem... (Responde recitante, como se tivesse com medo das palavras assustarem o entrevistador). É isso aí mesmo, sem educação... Porque eu não quero... Mas é isto mesmo, sem educação.
Batman	Prof. estagiário	Quando a gente chega aqui, que chamam a gente e dizem para a gente eles são, a gente fica meio receosa, mas quando a gente chega eles recebem a gente numa boa, muito bem, a gente vai se adaptando... Meninos bons, que respeitam a gente.
		Jovens excluídos
Mulher Biônica	Aux. de séc.	Uma clientela procurando inclusão na sociedade.
Batgirl	Est. de Psic.	Eu defino como meninos capazes sim de voltar à sociedade e que eu acho que depende muito dos funcionários que nela estão e do governo pra que esses meninos possam voltar a essa sociedade.
		Como o significado de afetividade
Lindinha	Professora	Adolescentes que necessitam de um olhar diferente, de apoio, de afetividade e de limites.
Mulher Maravilha	Diretora	São meninos que não tiveram uma formação familiar... Geralmente as famílias são formadas apenas pelas mães, não são famílias com pai e mãe, que não tem incentivo de ir à escola, não têm regras dentro de casa, é mais ou menos isso aqui.
		Como adolescentes
Florzinha	Professora	De um modo geral inteligentes, com baixa alta estima, inquietos, ativos, olhar triste, pouca esperança no futuro (falta de perspectiva), ausência de um projeto de vida (cultivar um sonho), ou seja, adolescentes.

Quadro 10: Distribuição das definições pessoais que os funcionários têm a respeito dos adolescentes atendidos pela Escola Municipal “Nau Cidadã”.

Pode-se perceber seis imagens diferentes elaboradas pelos funcionários da Escola Municipal “Nau Cidadã” sobre os adolescentes, transparecendo os reflexos produzidos pela escola ou percebidas pela sociedade e a partir da convivência com os jovens. Este processo consiste em materializar os conceitos relativos ao objeto deste estudo em imagens, aproximando o desconhecido, o estranho em familiar, ou seja, ocorre a objetivação. Estas imagens foram categorizadas de acordo com a perspectiva apresentada pelos sujeitos entrevistados, considerando a perspectiva da vivência nas ruas, da carência, da situação da situação de rua, da exposição à violência, da inclusão e da afetividade. Tais imagens relacionam-se à forma como cada funcionário compreendeu as informações recebidas.

Este processo de objetivação, de materialização de um conceito elaborado sobre os jovens atendidos pela escola, leva-nos a observar esses entrevistados como parte do grupo que na questão anterior caracterizou os jovens como “carentes”, os concebem como violentos, como demonstrado nos discursos dos funcionários Docinho e Batman reproduzidos no quadro 10. Stoecklin (2003) atribui imagens dessa natureza como um dos estereótipos socialmente construídos a partir do conhecimento insuficiente das

competências simbólicas (no caso deste autor, dos jovens de rua) e pela conseqüente falta de imaginação para redirecionar as capacidades destes jovens para atividades socialmente aceitas.

Dayrell (2006), Abramovay e Fefferman (2007) atribuem este fato à tendência a generalizações apressadas que caem sobre os jovens pobres, identificando-os de forma homogênea com a delinquência e a criminalidade. Nenhum dos autores citados desconsidera a situação de violência nas quais os jovens podem ser autores ou vítimas, mas chamam a atenção para a influência que estas imagens negativas têm na sociabilidade e na subjetividade dos jovens. Assim, é comum entre os jovens de rua incorporarem e reproduzirem em relação a si ou a membros de seu grupo, o discurso institucionalizado construído para designar jovens que vivem nas ruas ou em conflito com a lei, ou que pertencem às classes populares: “trombadinha”, “ladrão”, “marginal”, etc.

Outra imagem citada pelos funcionários está associada aos adolescentes como excluídos, mas numa perspectiva funcionalista. Nesta perspectiva, a sociedade é concebida como um organismo que funciona harmonicamente, ou seja, não se levam em conta as contradições, muito menos o fato de que o modo de produção de riquezas na sociedade pode gerar exclusão. Neste paradigma, se algo está em desarmonia, a causa não é atribuída ao sistema, mas a parte dele, que pode ser reordenada para funcionar harmonicamente. Levando este raciocínio para a questão dos jovens, o problema estaria neles, mas que poderiam voltar a se integrar à sociedade caso se adequassem a ela.

O sexto grupo denota, através das respostas, ter construído a imagem destes jovens pela perspectiva da afetividade. A partir desta perspectiva, essa imagem se desdobra pela ótica da relação familiar, da vivência de regras e da aceitação da condição juvenil destes alunos. São três pilares importantes na relação da escola com o jovem e que podem contribuir para inclusão social dos mesmos. Se considerarmos que um dos aspectos constituintes do fato da ida dos jovens para a rua é a quebra dos laços familiares, a compreensão da dinâmica das relações desenvolvidas no interior das famílias desses jovens é fundamental para a formulação de ações inclusivas.

3.3 O discurso da “família desestruturada”

É comum no discurso dos profissionais da educação atribuir à família o fracasso dos alunos, apontando para isto diversos indicadores: os pais não são alfabetizados, não valorizam a educação como deveria, não ajudam no dever de casa, a família não tem bons modos, dentre tantas, na extensa cantinela perpetuada por décadas pelos corredores e pelas reuniões de pais e mestres. Muitos, ingenuamente, atribuem à família até a diferença de qualidade entre a escola pública e a privada. Ultimamente há um uso constante do termo “família desestruturada”.

Dessa forma, assim como a escola trabalha com um ideal de aluno, também o faz com relação à família destes. Compreender como se construiu esta idéia, que hoje se apresenta praticamente como um dogma escolar, requer aplicar a mesma lógica que nos faz entender que historicamente a escola foi moldada para atender à classe burguesa, isto é, existe um modelo de família idealizada a partir de valores modernos. (Fonseca, 1995). Foi este modelo de família que se apresenta como natural, que a escola incorporou e que utiliza como parâmetro para tentar moldar seus alunos.

Dada a complexidade das relações família e escola, é preciso analisar como autores que se preocupam com a questão vêm situando esta instituição no âmbito da socialização e da construção da identidade juvenil.

Dayrell (2006) destaca a importância da família no processo de socialização dos jovens e chama a atenção para as novas características assumidas por este núcleo institucional na contemporaneidade. Uma dessas características é a transformação da família de unidade de produção para unidade de consumo. Segundo esse autor, isto causou um novo arranjo de poder no interior da família, tanto em relação à mulher, que se incorporou ao mercado de trabalho, como em relação aos filhos, que vivenciam a relação de autoridade com mais autonomia.

Pode-se dizer, então, que na contemporaneidade há uma crescente democratização das relações familiares, o que fez com que se questione o modelo de família patriarcal. Dessa forma, entende-se que há uma mudança histórica na instituição familiar, tanto na sua função educativa quanto nos seus arranjos familiares. Daí hoje poder-se definir a família “como um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consangüíneos” (MIOTO, 1997, p. 120 apud RIZZINI, 2003, p. 159).

A esta idéia vem se somar a defendida por Fonseca (1995), já discutida no capítulo anterior. Ao estudar a estrutura de parentesco no Brasil, a autora explica que para a classe média e também entre a classe trabalhadora ascendente, o modelo ideal de família é a conjugal, nuclear e fechada. Mas, para compreender a dinâmica familiar das classes populares é útil evitar a comparação com esse modelo da classe média brasileira. Assim, se quisermos compreender os comportamentos que destoam do nosso ideal, como por exemplo, a dinâmica familiar das classes populares, é preciso “desmontar a moralidade da nossa categoria de percepção”(Fonseca, 1995, p. 20), evitando ditar regras sobre os valores e comportamentos de família que destoam do modelo idealizado e massificado pela escola.

Esta perspectiva permite compreender outro tipo de família, aberta, com limites mais fluidos, baseado mais em laços consanguíneo que conjugais, onde a responsabilidade na educação das crianças é dividida com outras gerações ou até mesmo com pessoas externas a estes núcleos familiares (as criadoras). Assim, pode-se dizer que, a partir da perspectiva dos valores burgueses, essa fluidez nos limites das famílias que permite que crianças circulem entre lares é posta como sinônimo de falta de amor aos filhos. Já do ponto de vista da **outra** família, configura-se como exercício de solidariedade e não impede o desenvolvimento saudável destas crianças, como propaga a Psicologia Moderna, assimilada pela escola. Desta perspectiva, a concepção de família reverte-se de outros significados, diferentes dos existentes no nosso imaginário.

O mapeamento do perfil dos alunos atendidos pela escola e pela Casa de Metara, discutido no capítulo anterior, demonstrou arranjos familiares que fogem ao modelo de família nuclear e que se aproximam mais dos registrados por Fonseca.

Sendo a escola uma instituição também “inventada” dentro dos moldes modernos, não é de se estranhar que tradicionalmente ela espere que seus alunos estejam formatados para uma família nuclear. Dentro deste contexto, compreende-se a preocupação do grupo que estruturou a imagem dos jovens a partir da perspectiva da organização familiar e dos sistemas de normas e regras. São dois aspectos importantes quando se quer desenvolver práticas educativas inclusivas. A título de ilustração pode-se lembrar que quando há quebra de normas estabelecidas, as famílias são chamadas pelas escolas para receberem as queixas. Então, compreender a lógica e a dinâmica dos arranjos familiares, poderá contribuir para um exercício de vivência de regras baseadas em acordos, podendo incidir em uma permanência maior dos jovens na escola. Como exemplo disto, destaquei o episódio registrado no diário de campo do dia 20 de outubro de 2006:

“J. B.” é o aluno mais inquieto da escola. Está aqui há três anos, acompanhado pela mesma professora, que recebeu desde a alfabetização, passando pelo Programa de Aceleração da Aprendizagem I e II. “J. B.” chegou à escola com mais de 14 anos, usuário de drogas, analfabeto, com a incrível marca (reconhecida por ele e pela avó que o cria) de não permanecer mais de três meses na mesma escola. É um jovem alto, corpulento, que no início não conseguia ficar mais de alguns minutos na sala de aula. Mora com a avó septuagésima, pois o pai fora assassinado quando ainda era criança. Com muita paciência e acordos que ele facilmente quebrava, justificando sua inquietude pelo fato de ser usuário de maconha (fato que a avó não reconhece), “J. B.” conseguiu ficar três anos na escola.

Mas de vez em quando “J. B.” chega ao limite do suportável. Foi o que aconteceu hoje. Por gostar muito de futebol, não aceitou a aula teórica da professora de Educação Física, passando a ameaçá-la caso ela não fizesse sua vontade. Ao comunicar à diretora ele voltou a repetir que “bateria também na diretora caso ela tentasse dissuadi-lo”.

As palavras de “J. B.” causaram um estado de tensão tamanha que levou a diretora a tomar uma decisão radical: desligá-lo da escola, pois não era a primeira vez que ele se excedia e era levado a criar acordos de normas de convivência.

“J. B.” ficou atônito com a decisão e acalmou-se. Refletiu sobre sua atitude e procurou outras pessoas para mediar a situação. Procurou a pedagoga e esta lhe informou que concordava com a decisão da diretora, levando-o a refletir sobre as repetidas vezes que situações desrespeitosas eram protagonizadas por ele durante os três anos que estivera na escola e das diversas tentativas de deixá-lo permanecer na escola. O adolescente refletiu bastante e, voluntariamente, procurou a diretora para desculpar-se, ela desculpou-o, mas manteve sua decisão.

Assim o fez durante os 15 dias seguintes, ligando ou ficando à portaria da escola pedindo uma última chance. Por estar finalizando o último projeto do Programa de Aceleração da Aprendizagem e por faltar cerca de dois meses para terminar o ano, a direção voltou atrás na decisão e o “J. B.” passou a ser um colaborador das atividades de percussão e de reisado, organizando os mais novos e cobrando deles respeito pelos instrutores. Passou assim a exercer de forma positiva a sua liderança, a ponto de quando terminou o ano, a instrutora do reisado pagar-lhe um curso de computação e contar com a colaboração dele nas apresentações.

Neste caso a superação do conflito não se deu a partir da perspectiva da falta (de uma família nuclear onde o pai pudesse responsabilizar-se pela indisciplina do aluno, por sua drogadição, etc.), mas baseou-se nas possibilidades do aluno, no momento em que proporcionou-se reflexões por parte dos envolvidos sobre as atitudes e os limites necessários para uma convivência respeitosa.



Foto 5: Apresentação do grupo de reisado da E. M. “Nau Cidadã”

Uma representação que se destaca é a dada pela perspectiva da professora “Florzinha”. Diferente dos demais funcionários que percebem os alunos pela ótica da falta, da incompletude, esta professora os vê enquanto jovens, com as características inerentes à condição juvenil. O discurso de “Florzinha” aponta para uma possibilidade de superação entre ser jovem e ser aluno, na percepção que a condição de aluno não é um dado natural, mas que é construído, isto é, a escola vai fazendo o aluno, diferentemente da tendência atual da lógica da escolarização invadir a sociedade (DAYRELL, 2006). Assim, se a professora não apresenta uma imagem positiva dos jovens em questão, ao menos apresenta uma imagem próxima do real e se preocupa em vê-los a partir da ótica deles mesmos, que é o que parece necessário na atualidade na relação dos jovens com a escola. Dayrell (2006, p.33) nos lembra mais uma vez:

Parece que os jovens alunos, na forma em vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos na sua especificidade, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado na construção de identidades, de projeto de vida.

Com relação à Casa de Metara, tendo o resultado condensado no quadro a seguir:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIA/FALA
		Jovens vitimados
Wolverine	Assistente Administrativo	Em minha opinião eles são vítimas... Adolescentes vitimados. Por conta da situação financeira, da falta estrutura familiar, entendeu, por não terem condições básicas necessárias para se manter, tanto eles quando a família, eles não concordam, não admitem aquela situação que estão vivendo hoje aí vão para a rua e vão atrás de algo para se manter, tanto para eles como para a família... Na rua é o aberto, é o livre, têm o livre arbítrio para poder buscar alguma coisa para eles ou para a família...
		Jovens
Fênix	Merendeira	Que eles são pessoas normais, como nós, que são adolescentes.
Tempestade	Merendeira	Por mais que eles sejam meninos de rua, a gente tá tentando mostrar para a sociedade que eles são iguais a nós, são jovens que não tem oportunidade e para estar desenvolvendo muitas coisas por que eles são jovens ainda, tem oportunidade de estar se desenvolvendo mais ainda.
		Jovens carentes
Superman	Educador pedagógico	Carentes de afetividade, não têm afeto e que uma das maneiras de chamar a atenção é cometendo um delito, fazer algo errado.

Quadro 11: Distribuição das definições pessoais que os funcionários têm a respeito dos jovens atendidos pela Casa de Metara.

Observa-se que a maneira como os funcionários desta instituição vêm construindo as representações sobre os jovens oscila entre a percepção dos jovens pela ótica da incompletude (adolescentes vitimados, acarretados de faltas) e pela carência (jovens carentes). A outra perspectiva aponta para a condição juvenil. O interessante desta perspectiva é que se considerada a função profissional da entrevistada em questão, pode-se inferir que houve uma identificação desta funcionária com as situações vivenciadas pelos jovens atendidos. Ela não os aponta como os diferentes, os fora dos padrões, mas como jovens que vivenciam condições e situações que poderiam ser vivenciadas nas instituições socializadoras em que a entrevistada se situa. Relações semelhantes foram percebidas por mim na Escola Municipal “Nau Cidadã”, em que alguns funcionários eram bastante compreensivos e solidários com os alunos quando se tratava de situações como paternidade precoce, pequenos delitos, etc.

Relembrando o caso específico registrado no diário de campo, constatei como uma imagem menos preconceituosa dos alunos contribui para uma atitude mais positiva, admitindo uma convivência mais saudável entre os atores que compõem o cenário da escola contemporânea. Partindo dessa premissa, tentei perceber se as informações e imagens construídas sobre os jovens em situação de risco ocasionam novas posturas em relação aos demais jovens, através de duas perguntas. A primeira, questionando se estes funcionários não tivessem contato com estes jovens na escola, os definiriam da mesma forma que os definiram para o entrevistador. A segunda, questionando os funcionários se eles, conhecendo

agora outros jovens com o mesmo perfil dos que com eles convivem na escola, mas que estão fora de instituições educativas, teriam as mesmas atitudes em relação a estes jovens. Vejamos que respostas foram dadas, no quadro a seguir:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIAS/FALAS
		Periculosidade
Hulk	Agente de portaria	Rapaz, da mesma forma que eu faço aqui dentro, faço lá fora. M: Porque o senhor já os conhece, mas se não conhecesse... A: Se não os conhecesse e eles partissem para cima de mim, eu dava pancada, né... Diria que são “malandras”
Shena	Aux. de serviços	É porque quando eu vejo eles nas ruas também e para mim eu fico com pena de não poder ajudar eles porque eles também necessitam de amor, de carinho e que muito deles não têm.
Docinho	Aux. de serviços	Do mesmo jeito. Meninos carentes, precisando de ajuda, precisando de pessoas que... Não, hoje eu não tenho medo. Por causa da informação, que a gente tinha...
Batman	Profº estagiário	Com certeza não. Porque quando a gente não vivencia, tira conclusões erradas. M: Discrimina? A: Discriminação, mesmo que não queira, mas é. M: Por quê você acha que isso acontece, esta discriminação? K: Pelo fato da sociedade não olhar, não se interessar por eles.
		Os diferentes
Lindinha	Professora	Não, porque só adquire esta consciência quando se está perto e se tem a possibilidade de analisar as questões que os levam a ter essa forma de ação.
Mulher Maravilha	Diretora	Não. Trabalhando na Nau a gente conhece os meninos mais de perto, convive mais com eles. Numa escola maior, numa turma de 40 alunos, a gente faz só uma observação no geral, não tem tempo de estar conversando de um por um, sabendo os problemas pelos quais eles passam.
Florzina	Professora	Não, porque não conhecia a realidade deles e não teria oportunidade de conviver e ouvir suas opiniões e seus anseios.
Zorro	Segurança	Não. Pelo fato de lá fora terem outra mentalidade.
Batgirl	Est. de psic.	Não. Porque eu tinha uma visão totalmente diferente da realidade desses meninos e depois que eu conheci eu mudei.
She-ha	Aux. de sec.	Sim, mesmo não trabalhando, teria a mesma opinião.
Mulher Biônica	Aux. de sec	Acho que não
Aranha	Inst.de circo	Eu acho que não, porque se eu não trabalhasse com movimentos sociais, eu seria como a maioria das pessoas, mais alienadas e pensariam como a sociedade e a mídia: que eles são crianças irrecuperáveis.

Quadro 12: Distribuição dos motivos para os funcionários da Escola Municipal “Nau Cidadã” terem uma definição diferente dos jovens, caso não trabalhassem na instituição.

As respostas dadas pelos funcionários da Escola Municipal “Nau Cidadã” mostram que os novos conceitos e imagens construídos na convivência com os jovens,

embora não sejam ainda bem definidos, contribuíram para que os funcionários passassem a ter uma representação mais positiva sobre tais jovens.

O conjunto das respostas foi categorizado através de duas vertentes: na primeira, estão as respostas daqueles que antes percebiam os alunos pela ótica do medo, do preconceito e da discriminação. Embora os sujeitos se esforçassem para não passar estas visões, é o que está implícito no conteúdo de suas falas. Na segunda, os depoimentos dos que os viam pela ótica do estranhamento e do desconhecimento.

Por outro lado, destaca-se a importância da instituição estar sempre se questionando sobre as representações construídas sobre os jovens, confrontando-as com o jovem real, concreto, que chega até a instituição. Um exemplo disto pode ser constatado nas observações registradas no diário de campo:

Foi o dia do retorno dos funcionários das férias. Dentre estes funcionários três são novatos: a secretária, um agente de portaria e a professora de Educação Física. O objetivo da reunião era apresentar a proposta educativa da escola para os novos funcionários, falar sobre a clientela atendida e discutir o plano de trabalho para 2007.

Foi feita uma exposição sobre os objetivos da escola e o perfil da clientela. Quanto a este segundo item, sentiu-se um ligeiro mal-estar por parte dos novos funcionários. O agente de portaria chegou a admitir sua insegurança ao saber que o primeiro dia de aula seria no seu plantão.

Para dissipar o mal estar, os funcionários que estão há mais tempo na escola falaram do êxito de vários alunos no ano anterior, principalmente das mudanças comportamentais observadas no grupo que participou doreisado. Esta foi uma das atividades mais significativas ocorridas em 2006, pois além de projetar os alunos, os fez desenvolver sentimento de responsabilidade e de empenho no desenvolvimento da atividade. Além disto, possibilitou o entrosamento entre a escola e a comunidade, uma vez que houve a necessidade da participação de meninas no grupo.

O entrosamento entre os adolescentes da escola e o grupo da comunidade mostrou que a convivência é possível quando desprendidas de “pré-conceitos”. (Diário de campo, 02/02/2007, Escola Municipal “Nau Cidadã”).

Os resultados referentes à Casa de Metara organizaram-se da seguinte forma:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIAS/FALAS
		Identidade
Wolverine	Assistente Administrativo	O momento é que vai dizer, é o que vai definir, porque meu padrão hoje é totalmente diferente... Se eu tivesse no mesmo padrão que eles, com certeza estaria levando a mesma vida, hoje mesmo não saberia dizer como seria a minha vida. Até porque quando eu era menor, era adolescente eu tive contato com drogas, já usei maconha e nem por isso continuei viciado.
		Periculosidade
Fênix	Merendeira	Não, acharia que são marginais, mas trabalhando aqui na Metara, a gente conhece eles, “nós conversa” com eles, “nós conhece” a história deles, aí tem outra visão.
Tempestade	Merendeira	Porque quem tá lá fora pensa que eles, como é que se diz, que não são ser humano igual a nós, pensa que são marginais, pensa que eles saem da periferia para roubar e nós que trabalhamos aqui sabemos das dificuldades deles, por que estão neste mundo...
Superman	Educador pedagógico	Talvez eu diria, se eu não estivesse aqui que são adolescentes que estão envolvidos nesta situação porque querem com drogas porque querem né?... Esta é a visão de quem está fora ou como dizem, ou como já ouvi muitas vezes, porque não tem vergonha...aquela visão de trombadinha, de não prestarem porque não querem.

Quadro 13: Distribuição dos motivos para os funcionários da Casa de Metara terem uma definição diferente dos jovens, caso não trabalhassem na instituição.

Percebi neste caso duas categorias: uma que demonstra uma relação de identidade, de já ter estado na mesma situação e que por isto não apontam os jovens como um elemento perturbador da ordem estabelecida. Denota também a compreensão da situação dos adolescentes pensados a partir de sua condição de jovens, que pode se superada e não algo inerente a eles e que se perpetua. Nas duas instituições foi a única resposta que demonstrou esta possibilidade de alteridade, de mudança de papel. Neste caso, o fato do funcionário identificar-se com os jovens funciona como elemento facilitador do trabalho na Casa.

A outra vertente de categoria aponta para a representação dos jovens enquanto sujeitos perigosos, nocivos para a sociedade. O conteúdo da fala da funcionária “Tempestade” remete às discussões feitas no capítulo anterior, sobre a forma como as representações entre marginalidade e pobreza foram se associando.

A segunda questão procurou perceber se os conceitos e imagens construídos no ambiente escolar repercutiriam de forma positiva se ampliado para o conjunto dos jovens tidos como “de rua”, como registrada no quadro a seguir:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIAS/FALAS
		Age da mesma forma
Hulk	Agente de portaria	Eu trato da mesma forma que trato os daqui.
		Ainda discriminam
Batman	Prof. est.	Eu também tenho esta visão dos que estão fora, não são todos não, mas vejo assim não sou de discriminar não, tento olhar da mesma forma.
Zorro	Segurança	Ajo como manda a lei
		Vêm pela perspectiva da carência
She-ha	Aux. de sec.	Sempre trabalhei a favor do carente
Shena	Aux. de serviços	Não tenho medo. Apesar de conhecer a maioria deles, quando eu saio na rua que eu encontro eles, eles me chamam de tia, não vou dar dinheiro porque eu sei que não é certo, mas se eles pedirem alguma alimentação e pedirem: “compra tia”, aí eu compro.
		Vêm pela perspectiva da violência
Aranha	Inst.de circo	Os mesmo adolescentes, mas que não estudam? É muito diferente, a questão até do comportamento mesmo, é mais agressivo não sabem conversar com as pessoas... A questão mesmo do vício...
Docinho	Aux. de serv.	Tinha medo, com certeza.
		Auxíliam
Lindinha	Professora	Antes de trabalhar na escola Nau Cidadã eu via estes adolescentes de forma diferente, como pessoas que não queriam nada, mas agora os vejo como vítimas de suas famílias que não tiveram ou não têm condição de orientá-los, de impor limites, por isso os vejo como pessoas que precisam de ajuda.
Mulher Maravilha	Diretora	Da mesma forma, até mesmo porque à noite eu trabalho em outra escola com alunos que têm um mesmo perfil.
Mulher Biônica	Aux. de sec.	Procuo orientar a procurar uma instituição para que se torne uma pessoa humana
Batgirl	Est. de psic.	Agora, como eu já conheço um pouquinho da realidade desses meninos, eu acredito, como eu os vejo de uma forma diferente, sou mais compreensível com as atitudes deles.
Florzinha	Professora	Incentivando-os a buscarem seus direitos.

Quadro 14: Distribuição da maneira que os funcionários da E. M. “Nau Cidadã” agem com os adolescentes com o mesmo perfil, mas que estão fora de instituições.

3.4 Representações sociais e atitudes favoráveis à inclusão

Comparando as respostas dadas à questão 1 com as dadas à questão 4, percebi que os funcionários da E. M. “Nau Cidadã” que disseram ver os alunos como “meninos de rua” ou “crianças carentes”, quando confrontados com situações que os levariam a uma tomada de atitude perante jovens com o mesmo perfil, mas com os quais não mantêm um contato direto, demonstram agir de acordo com a representação que há por trás dos termos utilizados nos seus discursos.

Assim, considerar estes jovens como sendo “meninos de rua”, ou “crianças carentes” pode estar significando que eles sejam abandonados, delinquentes, ou violentos. Ou seja, recorrendo a Stoecklin (2003) é possível dizer que estes funcionários têm uma reação comum à sociedade, pois: “a reação da sociedade à vida nas ruas oscila entre a violência extrema, a indiferença e a assistência (p. 96)”. Para o autor, essa é uma reação danosa, pois

desencadeia o círculo vicioso que reforça no jovem a imagem que se faz dele, impulsionando-o a continuar nas ruas, provocando uma delinquência ainda maior.

As respostas dos funcionários que na questão 1 disseram ver nos alunos “adolescentes em situação de risco” demonstram ter uma atitude mais favorável perante outros jovens com o mesmo perfil, ou seja, ampliam para os jovens com os quais não têm um contato direto.

As respostas dadas pelos funcionários da Casa de Metara apresentaram-se da seguinte maneira:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIA/FALAS
		Compreendem
Wolverine	Assistente Administrativo	Eu comparo tudo igual. Pela experiência que já tenho aqui, comparo tudo igual. Para quem nunca tem a experiência que eu tenho hoje, realmente discrimina tem aquele, medo, diz que é trombadinha, aquela coisa, aquele clichê.
Fênix	Merendeira	Acho que para os que estão lá fora falta um apoio, as pessoas não “conhece” eles, a história deles.
Tempestade	Merendeira	Desde que eu entrei a minha concepção mudou, porque quando via eles lá fora, pensava do mesmo. Hoje penso que os lá de fora são igual aos daqui, só com menos oportunidade.
Superman	Educador pedagógico	Antes eu agia como já falei achando que eles eram ladrões, trombadinha e tal. Mas hoje eu já vejo com outros olhos. Não diria assim que vão fazer algum mal.

Quadro 15: Distribuição da maneira que os funcionários da Casa de Metara agem com os adolescentes com o mesmo perfil, mas que estão fora de instituições.

As respostas sugerem que a convivência com os jovens na Casa de Metara teve um impacto positivo sobre a representação que antes essas pessoas faziam deles. É interessante como as dimensões que formam as representações sociais se entrecruzam no conteúdo das falas dos funcionários da Casa de Metara. À medida que conhecem a história de vida dos jovens (*as pessoas não “conhece” eles, a história deles*), os funcionários vão mudando de atitude (*Antes eu agia como já falei achando que eles eram ladrões, trombadinha e tal. Mas hoje eu já vejo com outros olhos. Não diria assim que vão fazer algum mal.*) e vão reestruturando as imagens sobre os jovens (*Desde que eu entrei a minha concepção mudou, porque quando via eles lá fora, pensava do mesmo. Hoje penso que os lá de fora são igual aos daqui, só com menos oportunidade.*)

A partir desta constatação pude inferir que as representações sociais dos funcionários sobre os jovens produzem comportamentos diferenciados nas relações que se estabelecem entre estes. Representações mais positivas geram comportamentos menos hostis. Por outro lado, diferentemente do que ocorreu com os dados da Escola Municipal “Nau Cidadã” não consegui estabelecer relações entre as questões 1 e 4.

Dessa forma, considerando a estrutura de uma representação social (conhecimento, imagem e atitude) e que estas interferem no comportamento dos funcionários, o próximo bloco de questões procurou perceber, ouvindo a opinião dos funcionários e tendo como suporte o trabalho deles próprios, se a escola favoreceria a inclusão dos jovens em questão. Procurei saber se estas representações produziram ações inclusivas, fazendo aos entrevistados a seguinte pergunta: “Você considera que esta instituição promove a inclusão social destes adolescentes? Explique.”

As respostas dos funcionários da E. M. “Nau Cidadã” originaram três categorias: acham que a escola inclui, inclui parcialmente, não inclui. É interessante observar que mesmo entre os grupos que representam os alunos como “de rua” e “carentes”, de onde se poderia esperar uma opinião negativa, isto não ocorre. Apesar disso, percebe-se uma tendência deste grupo a atribuir a responsabilidade da inclusão aos próprios jovens, desconsiderando aspectos mais estruturais. No geral, predominaram as respostas onde se vê o trabalho desenvolvido pela escola como inclusivo, demonstrado no quadro 16:

NOME FICTÍCIO	Função	CATEGORIAS/FALAS
		Inclui
Hulk	Agente de portaria	Para os que querem, ajuda. Tem uns que querem outros que não querem. M: Então o senhor considera que a escola contribui? A: Contribui.
Shena	Aux. de serviços	A escola faz o seu papel e a gente funcionário também ajuda... Só que tem muito deles que não fazem bom proveito (do que é oportunizado).
Aranha	Inst.de circo	Com certeza, a família não ensina, não se “preocupam” com a parte pedagógica, as professoras ensinam bem, se relacionam com os adolescentes, fazem os alunos a participarem das aulas, têm toda oportunidade de serem incluídos.
Lindinha	Professora	A escola trabalha com temas que fornecem informações que podem ajudar a ter uma boa convivência em grupo e em sociedade. Seria mais completo se houvesse um momento para aprender sobre profissionalização.
Mulher Maravilha	Diretora	Com certeza. Só o fato de estar tirando o menino da rua e colocando eles na escola, já esta incluindo eles.
Docinho	Aux. de serv.	Com certeza. Não, eu acho assim, a boa vontade de vocês, a ajuda... De todo mundo...
Mulher Biônica	Aux. de sec.	Mesmo que não venha fazer a inclusão no meio social, mas seu direcionamento é este.
Batman	Estagiário	Até o momento eu estou tendo a certeza que sim. Por exemplo, eu estou vendo aqui atividade de circo, eles já têm uma socialização, já saem, já se apresentam em locais, aprendem a sair, a respeitar os outros, por causa destes projetos.
Batgirl	Est. de psic.	Com certeza, porque do que depende da escola, ela faz o possível e acredito o impossível para que isto aconteça.
		Inclui parcialmente
Florzinha	Professora	Em parte, pois nossos alunos não têm acesso à informática, não possuem espaço adequado para prática esportiva e depois de concluírem seu tempo aqui na escola não continuam a estudar.
Zorro	Segurança	Tenta, mas os próprios dificultam nessa inclusão.
		Não inclui
She-ha	Aux. de sec.	Não. Precisa trabalhar a família.

Quadro16: Distribuição das opiniões dos funcionários da E. M. “Nau Cidadã” sobre se a instituição inclui adolescentes

A partir da perspectiva dos funcionários, delineiam-se linhas de trabalho da escola e da forma como cada funcionário atua: a linha da “ajuda”, que pode ter o sentido de ações compensatórias, baseadas em viés assistencialista; a da capacidade de aprendizagem; a do

acesso a práticas culturais e desportivas, entre outras. Há uma relação entre a maneira como cada funcionário organizou sua representação sobre os alunos (quadros 9 e 10) e aspectos destacados na prática da escola. Como ilustração, é interessante observar o posicionamento do funcionário Batman. Este, que percebe os alunos pela perspectiva da carência e da violência e se surpreende com o fato dos mesmos serem capazes de realizar atividades externas à escola, como se esperasse que estes jovens tivessem comportamento de isolamento que não permita “convívio na sociedade”. A partir dessa inferência, identifica-se a dimensão do campo da representação (imagem social construída sobre os jovens), refletindo-se em atitudes da prática social (estranhamento pelo fato dos jovens apresentarem-se fora da escola).

Para a mesma questão os funcionários da Casa de Metara posicionaram-se da seguinte maneira:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIAS/FALAS
Wolverine	Assistente Administrativo	Ajudar, ajuda. Agora precisa de outros fatores para poder melhorar. Porque não adianta só a casa querer, fazer a parte dela e a família não fazer a parte dela. É uma parceria entre três parceiros: a casa, a família e a escola para ajudar estes adolescentes.
Fênix	Merendeira	Eu acredito.
Tempestade	Merendeira	Eu acredito que sim, mas acho que se os governantes ajudassem, seria feito muito mais. Porque a casa faz a parte dela.
Superman	Educador pedagógico	Promove, mas poderia fazer muito mais. Promove assim: só o fato de estarem aqui com alguma atividade, com uma ocupação já é assim, muito importante, porque talvez ele poderia estar na rua ou assim, próximo de casa, sendo influenciado pelos colegas... Porque assim, o adolescente, ele é muito pressionado pelo grupo, pelos colegas, o que os colegas acham e tal. Então, estando aqui, alguma coisa já está sendo feita no sentido de resgatar este jovem, para que ele tenha uma visão assim, de se inserir na sociedade. Mas poderia ter assim, mais atividade às vezes reclamam porque não tem atividade física...

Quadro 17: Distribuição das opiniões dos funcionários Casa de Metara sobre se a instituição inclui os jovens por ela atendidos.

Os funcionários da Casa de Metara foram unânimes em acreditar no papel inclusivo da instituição. Embora reconhecendo que a casa atinge os seus objetivos de forma parcial, levantam outros elementos que dificultam uma ação mais efetiva dela. Nenhum dos entrevistados atribuiu aos jovens estas dificuldades. Por outro lado, as ações sugeridas como complementares são determinadas sempre a partir da ótica dos funcionários e não dos jovens, o que indica uma falta de diálogo da instituição com os jovens atendidos.

Para esclarecer as posições tomadas, a seguir foi perguntado de que modo a instituição promove a inclusão, ao que foram dadas as respostas apresentadas no quadro 18:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIAS/FALAS
		Qualidade da educação
Hulk	Agente de portaria	Dando educação, dando conselho, tendo paciência... Não vê aquele Jailson, trabalhando...
Lindinha	Professora	A escola oferece oportunidade de mudança de comportamento através do exemplo de profissionais, das temáticas desenvolvidas, da participação deles em situações onde têm de ter relacionamento com outras pessoas. Além disso, a escola desenvolve conteúdos curriculares determinados pela Secretaria Municipal de Educação, que faz com que os alunos fiquem atualizados com os conhecimentos necessários para um bom desenvolvimento intelectual. A meu ver, isto contribui de forma positiva para a inclusão social e educacional.
Mulher Maravilha	Diretora	Certo, promovendo a educação, trabalhando o lado social deles, desta maneira a gente já está incluindo.
Shena	Aux. de serv.	Minha irmã, a escola faz de tudo aqui com estas crianças. Primeiro porque tem deles que vêm aqui para a escola sem nem tomar café, ai eles têm uma boa alimentação, a escolaridade aqui dos professores, são professores bem adequados no ensino para eles, os professores aqui são pessoas especializadas, são professores que tem especialização para trabalhar com eles.
		Cultura
Aranha	Instrutor de circo	Através da cultura, da parte pedagógica, da parte esportiva... Da cultura, do lazer, a arte. Isto é muito bom, o trabalho pode ser bem avaliado, se eu puder avaliar o trabalho que realizo aqui há 4 anos. É um trabalho que enriquece muito, os meninos gostam muito, estão sempre procurando a escola, têm vindo... Dos que passaram por aqui eu tenho visto trabalhando, estudando, com família, e aprenderam, com certeza aprenderam muitas coisas.
		Melhorando as relações interpessoais
Docinho	Aux. de serv.	O jeito que vocês tratam eles... Eu acho que vocês tratam eles muito bem.
Mulher Biônica	Auxiliar de secretaria	Dando conhecimento, ensinando a ler, escrever, orientando com boas maneiras e fazendo sua integração no convívio social.
		Trabalhando a auto-estima
Batman	Prof. est.	Através dos projetos que mostram para eles que eles têm valor na sociedade
		Trabalhando valores
Batgirl	Estagiária de psicologia	Ela contribui porque a escola, além dela estar dando a educação, a questão do estudo mesmo, ela procura colocar uma educação que também os pais não foram capazes de colocar aos filhos, então a escola proporciona isto aos alunos.
Florzinha	Professora	Através de atividades que melhorem a auto-estima, por exemplo, o campeonato de leitura; aceitando o aluno que tenha passado ou passa por cumprimento de medidas sócio-educativas; discutindo (trabalhando) temas como cidadania, ética, respeito, honestidade, amizade, sexualidade, saúde, etc; orientando e discutindo sobre seus direitos e deveres (dentro e fora da escola); valorizando seus registros e publicando-os em livro no final do período escolar, enfim, garantindo seu direito à educação.
Zorro	Segurança	Mostrando o caminho que devem seguir.
		Não inclui
She-ha	Aux. de sec.	Não. Falta um acompanhamento psicológico sério.

Quadro18: Distribuição das visões dos funcionários da E. M. "Nau Cidadã" sobre o modo como a instituição promove a inclusão dos jovens por ela atendidos.

De um modo geral, os sujeitos entrevistados vêem o trabalho desenvolvido pela escola como positivo e concordam que este contribui para a inclusão dos jovens. Para tanto, apontam as atividades desenvolvidas como justificativa para essa crença, uma vez que a escola procura se situar dentro das necessidades dos jovens de hoje, homens concretos, tentando adaptar-se a eles, invertendo a lógica onde jovem é que tem que se adaptar à cultura

escolar. Na ótica dos entrevistados, os caminhos traçados pela escola para constituir os alunos em estudantes passam pela melhoria da qualidade da educação, pela implementação de atividades culturais, pela qualidade das relações interpessoais e pela formação de valores.

Inverter a lógica em que o aluno, independente de sua especificidade, precisa moldar-se a um modelo de escola ainda gestado na sociedade moderna (DAYRELL, 2006), exige que se reveja a cultura escolar, redimensionando seus tempos e seus espaços. Exige também repensar o sentido das aprendizagens, mediá-las com os projetos de vida dos jovens para que estes possam constituir-se como alunos. E esta não é uma função exclusiva do jovem, mas deve ser uma responsabilidade da escola como um todo, quando esta for concebida como um local de encontros. Requer a escuta do outro, “paciência pedagógica”, construindo um diálogo entre a cultura do jovem que hoje chega à escola e as necessidades formais desta.

Na construção deste diálogo, a identificação das representações sociais situa-se como um elemento mediador, pois esta identificação pode servir para desmistificar estereótipos sedimentados no imaginário da sociedade. No caso dos funcionários da Escola Municipal “Nau Cidadã” impressiona as relações que se estabelecem entre as dimensões da informação, da representação e das atitudes, quando se observa o que cada categoria de representação social valoriza e o que cada uma enfatiza na prática da escola.

Portanto, no que diz respeito à representação que os funcionários fazem dos alunos cujo perfil foi descrito no capítulo anterior, pude constatar que eles são vistos como “meninos de rua”, “crianças carentes” e “crianças e adolescentes em situação de risco”. Pude constatar também que entre os funcionários não há uma clareza conceitual que diferencie uma categoria da outra, principalmente com relação às duas primeiras. Ao consultar a literatura sobre a questão, observei que esta é uma dificuldade comum nos meios acadêmicos e na própria sociedade que, atônita com o surgimento de jovens de rua, não os compreende como produto de um modo de produção excludente. Então, na tentativa de explicar o fenômeno, criam-se rótulos que geram atitudes que variam do medo, da violência ou da compaixão.

No contexto da escola, essa tensão ante o desconhecido tende a agravar-se, uma vez que neste recinto, os jovens terão de adequar-se ao modelo pré-estabelecido de ser aluno. A forma que ele vai se constituir como aluno pode ser inclusiva ou excludente, caso não haja respeito à sua condição juvenil e não haja, por parte dele mesmo, uma atribuição de sentido para a cultura da escola. Daí a importância da expectativa da escola em relação ao

jovem que hoje chega à escola, uma vez que a dimensão “ser aluno” não é dada e nem se constrói no vazio, mas com a participação de todos.

É interessante observar que, apesar dos funcionários entrevistados usarem os termos “crianças de rua” e “crianças carentes” como sinônimos, para designar o que para eles é entranho e nesses casos representados pela perspectiva da falta, acreditam no poder da escola como instrumento de inclusão. Isto ficou constatado quando se observa que nos discursos destes funcionários há uma comparação entre o antes e o depois da entrada dos alunos na escola, e uma diferenciação entre os jovens que freqüentam e os que não freqüentam a escola.

Com relação a Casa de Metara, as respostas foram organizadas no quadro a seguir:

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	CATEGORIAS/FALAS
		Ações coletivas
Wolverine	Assistente Administrativo	Seria todo um contexto. Tentar tirar o menino que vem de uma realidade de rua, de problemas de família, tentar trabalhar toda esta problemática dele. Mas este é um processo. Se a casa tiver toda estrutura capaz de resolver a problemática dele, logicamente há possibilidade de resgatar sua cidadania, resgatá-lo. Logicamente se o adolescente tem intenção de se auto-ajudar. Se ele vem para cá, pergunta o que a casa oferece. Diz que oferece isso, isso e isso. Aí no dia que ele vem para cá já sabe que não vai ter isto, e ele vem, está querendo nos mostrar que quer mudar, que quer melhorar.
		Dialogando
Fênix	Merendeira	Aqui a gente passa confiança, a gente conversa muito com eles também.
Tempestade	Merendeira	A gente conversa muito com eles, compreende a situação deles, mostra para eles o caminho certo, que o caminho que eles vêm seguindo não é o certo.
		Reforçando valores
Superman	Educador pedagógico	No sentido da educação, eu particularmente trabalho mais assim a realidade, o respeito por eles mesmos, pelo próximo, a questão de valores, eles desconhecem qualquer coisa. Eles vivem assim, alheios a esta questão. Isto já enriquece muito a questão da educação. Eu trabalhei assim, com textos... reflexivos. Questionava com eles e eu fiquei até assim, impressionado, porque eles falavam e o vocabulário deles é muito limitado. Às vezes não sabiam como se expressar. Fui questionando e assim dava espaço para falarem sobre outros assuntos... Procurei enriquecer o possível o universo deles.

Quadro19: Distribuição das visões de funcionários da Casa de Metara sobre o modo como a instituição promove a inclusão.

É importante reforçar que a Casa de Metara não é uma escola, mas uma instituição com práticas educativas, com rotinas e objetivos próprios. Portanto, é compreensível que as ações destacadas como educativas apresentem-se de forma diferente das destacadas na escola pesquisada. Feita esta observação, as respostas dadas apontam para três categorias de ações: articulando ações coletivas, dialogando e reforçando valores. Na primeira há preocupação

com fatores externos à instituição e uma percepção da necessidade de articulação desses fatores com o trabalho da casa.

Na segunda categoria há um destaque para o diálogo com os alunos, denotando maior abertura para a escuta. Vinculando esta categoria com os seus sujeitos componentes, percebi uma relação que dificilmente se vê em escolas: quem destaca o diálogo como atitude inclusiva são funcionárias que se definem como zeladoras, profissionais que nas escolas têm pouca interação com os alunos, cujo papel educativo é pouco destacado. Neste caso, o diálogo a que elas se referem não tem o mesmo sentido do diálogo desenvolvido em sala de aula, onde na fala do professor já há uma expectativa de resposta dos alunos. Referem-se à conversa, à possibilidade de escuta de ambas as partes, de troca. É uma relação horizontal onde converso com alguém *igual a mim, pessoas normais* (quadro 11). Se percebo o jovem como alguém semelhante, atuo o como se ele o fosse. Ele não é o estrangeiro ameaçador, é um próximo.

A terceira categoria destaca a importância da formação de valores. Mas de que valores? Não os dos jovens que *desconhecem qualquer coisa, que tem vocabulário muito limitado* e que *às vezes não sabem como se expressar*. Mas de alguém de posição superior, que percebe os jovens como *carentes* (quadro 11). É notória a articulação das dimensões de uma representação social e de como ela produz atitudes, mesmo imbuídas de intenções positivas. Ainda assim estas atitudes são consideradas inclusivas, pois representam tentativas de aproximação com o outro e não de rejeição.

Dessa forma, percebi três representações sociais sobre os jovens entre os funcionários da Casa de Metara entrevistados: “jovem vitimado”, “jovem carente” e “jovem”. Cada uma destas representações parte de um conceito assimilado, de uma imagem criada e incide em determinadas atitudes. Mesmo assim, partindo dos objetivos da instituição, há implementação de ações inclusivas, que tem colaborado para a permanência dos jovens na instituição.

Por fim, o trabalho das instituições do ponto de vista de seus atores é tido como positivo, levando em conta que estas procuram compreender a dimensão de ser jovem e de ser aluno e buscam ter posturas alternativas, favorecedoras da construção de novas formas de convivência. A ação destas instituições, consideradas exitosas, podem ser aproveitadas no contexto de outras escolas.

Estas percepções se deram a partir da ótica dos funcionários, a partir das representações construídas por um dos segmentos que compõem a cultura escolar. Possibilitaram produzir reflexões a partir de vivências cotidianas, de pessoas que executam,

que constroem saber no dia-a-dia. Por outro lado neste complexo encontro entre diferentes, faz-se necessário observar o seu contexto escolar pela ótica também dos alunos, que é o que será discutido no próximo capítulo.

**TERCEIRO ATO. CENÁRIO: A ESCOLA... QUE LUGAR
É ESTE? COM A PALAVRA OS ALUNOS.**

CAPÍTULO 3
TERCEIRO ATO. CENÁRIO: A ESCOLA... QUE LUGAR É ESTE? COM A
PALAVRA OS ALUNOS.

ESCOLA

[...] Além de fazer lição na escola,
A gente tem que fazer lição de casa
A professora leva nossa lição de casa para casa dela e corrige
Se a gente não errasse, a professora não levava a lição para a casa
Por isso é que a gente erra
Embora não seja nem preciso, nem piano nem banco
A professora também dá notas
Quem não tem notas boas, não passa de ano
(Será que a gente ficará com a mesma?) (José Paulo Paes).

No capítulo anterior situei a escola como lugar de convivência grupal e discuti como os atores que representam a “geração que ensina” percebem o jovem que chega à escola, de que forma os jovens investem-se no papel de aluno, o que pensam sobre eles, como mediam as experiências educativas tanto formais como informais.

Neste capítulo pretendo, a partir das perspectivas dos jovens, discutir os significados que a escola tem para eles, como eles percebem e representam os professores, como se situam nesse espaço, como constroem as redes de relações com seus pares e com os “outros” da escola e, de uma forma geral, como lidam com a cultura escolar. Desvelar desse modo, se os jovens atribuem à escola outros sentidos, além daqueles que costumeiramente fazem parte da representação de escola: um lugar ritualístico, onde se *faz lição de casa* e se estuda para *ganhar notas e passar de ano*, referências encontradas no poema de José Paulo Paes.

3.1 A escola imaginada

A forma como é pensada a relação entre escola e juventudes traz à tona muitas questões referentes ao papel que a escola ocupa na constituição da subjetividade, na identidade, na sociabilidade juvenil e por que os jovens estabelecem relações contraditórias com este espaço educativo. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que pesquisas registram a escola como importante para os jovens (DAMASCENO, 2001, MATOS, 2001, BATISTA e CAVALHO, 2001), aparece também como local que expressa violência, abandono e desentendimentos. Se a escola ocupa lugar de destaque na formação da subjetividade juvenil, por que dela eles evadem? Como os rituais da escola interferem nesta contradição? Que experiências esses atores já encenaram em outras ocasiões?

Para esclarecer estas questões, realizei entrevista com cinco jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã” e analisei o conteúdo de suas falas. Os jovens entrevistados estavam numa faixa de idade de 14 a 16 anos, três deles moradores da zona norte de Teresina, um da zona leste e outro da zona sul. Vale ressaltar que mantive contato contínuo com eles antes de realizar as entrevistas, fato que os levou a se disporem a participar da pesquisa com entusiasmo, ao mesmo tempo em que se sentiram valorizados em poder colaborar.



Foto 5: Atividade na Escola Municipal “Nau Cidadã”

Também realizei entrevistas na Casa de Metara, feitas em dezembro de 2007, da qual participaram quatro jovens, com idade entre 13 e 17 anos, todos estudantes das séries finais do ensino fundamental, todos moradores de bairros da zona norte de Teresina.

No encaminhamento da entrevista e no processo de análise, assim como Matos (2001), procurei focar o aspecto positivo das falas destes jovens, respeitando o olhar deles sobre as questões levantadas, uma vez que estas falas provinham de jovens concretos, sujeitos reais, que se revelavam no papel de entrevistados. Por darem muita ênfase à música Oitavo Anjo, sempre que me encontravam na Casa de Metara, resolvi identificar os jovens entrevistados com nomes de anjos. Em hebraico a palavra anjo significa “mensageiro” e foi assim que os considerei, como aqueles que fazem a ponte entre dois mundos: o dos jovens e o dos adultos, investidos na função de educadores.

A entrevista se constituiu de questões abertas, semi-estruturadas, de modo a responder os questionamentos destacados acima. A primeira questão tratou da importância atribuída por eles à escola, tentando captar as opiniões e imagens que têm a respeito da instituição. Para todos eles, a escola é importante pelas mais diversas razões. A primeira importância atribuída diz respeito ao fato de que ela prepara o jovem intelectualmente e para o mercado de trabalho:

Eu acho sim senhora, porque dá educação, cultura, faz a pessoa ficar mais... (pausa) evoluída na... Na mente num tem... A pessoa evolui nos estudos, tem um bom serviço... (Joriel).

Sem a escola era ruim porque não ia ter estudo, não ia ter nada, não ia arrumar emprego... (Haviel.).

Surge a imagem da escola como local onde se sentem protegidos: *É, porque ele aprende alguma coisa, sai do mundo das drogas, não vai fazer o que não presta* (Iramael); *Ele pode sair do mundo das drogas...* (Jeliel)

Como local de preparo para o futuro:

Sem a escola ele não é nada... Porque a escola ensina coisas da vida e o futuro dos jovens. (Micael).

Acho. Porque se a gente não estudar, a gente não vai ser nada na vida, só malandro... (Miguel).

Eu acho importante porque é melhor para a gente... Ter um futuro. (Ariel)

Ou ainda como espaço de aprendizagem de convivência:

É ensinar como o aluno deve fazer, como o aluno não deve fazer, ouvir, perguntar o que a pessoa não entende, perguntar o que tava errado, ajudar os outros que não sabem, ajudar os que não sabem fazer as coisas (Gabriel).

É. Porque os alunos se comportam melhor, ficam mais obedientes, ouvem os pais (Rafael).

Se no imaginário destes jovens a escola possui uma representação positiva, do ponto de vista deles, por que ocorre o fenômeno da evasão? Do ponto de vista deles, não há diferença entre evasão, repetência ou reprovação, todos esses eventos significam distanciamento da escola. Quando refletem sobre os motivos, num primeiro momento buscam em si próprios a responsabilidade:

Ah..., reprovado fui bem umas quatro vezes, mas era porque eu não me interessava... (Adriel)

Duas vezes, porque não me interessava mesmo (Ariel).

Sim, duas vezes, porque ficava só atentando... (Miguel).
Porque não dava vontade de ir mais não... Dava preguiça (idem)

Duas vezes e uma que eu viajei para Fortaleza (Haviel).

Só abandonei uma, o resto eu comecei e parei no meio do ano... Porque eram dois turnos e também porque era muito longe eu queria estudar mais perto... (Micael)

Ah, porque eu vou embora do lugar (Jeliel).

Aos poucos outros motivos vão se revelando:

Eu brigava porque tinha muita bagunça... Não deixavam nem a professora dar aula... (Rafael)

Teve só a da Nova Teresina, me expulsaram de lá porque taquei um pau na cabeça de um menino... (Haviel).

Abandonei mesmo porque a professora era muito abusada... Rapaz ela tinha a mania de beliscar o cara... Quando a gente não fazia nada aí ela ficava beliscando os outros, “o cara” oh, a gente ficava “invocado” mandava para “aquele lugar” (Iramael).

Indagado sobre o que seria o “não fazer nada”: *Porque ela fazia era fazia uma coisa, num tem? Ela apagava logo e já ia fazendo outro e os alunos não “podia” fazer nada*(Jeliel).

Na representação destes jovens, vai se desvelando a imagem da escola como um local de conflitos. Estes conflitos começam a se manifestar quando a escola deixa de ser local de aprendizagem, de proteção e de preparação para ser local de cumprimento de ritos burocráticos: há um conteúdo a ser ministrado, independente da aprendizagem do aluno. Assim o tempo do professor não coincide com o tempo do aluno, tampouco seus objetivos. Na cultura da escola, sobrepõe-se a idéia de uma “educação bancária”, como diria Paulo Freire, em que o que importa é o aluno receber maior quantidade de conteúdo em menor tempo possível. Esperam-se alunos com ritmos de aprendizagem iguais e os que não acompanham o tempo da turma vão ficando para trás ou vão sendo aprovados sem os requisitos necessários. A cultura escolar faz esquecer que a experiência do tempo é subjetiva e que esta padronização do tempo é reflexo da complexidade da nossa sociedade.

A este respeito, Melucci (2004) avalia que o tempo nas sociedades industrializadas figura como uma flecha, cujo ponto final dá sentido a todo percurso precedente e elimina as passagens intermediárias. Diferentemente, o tempo vivenciado anteriormente era percebido de forma circular e também existiam tempos diversos para diferentes experiências. A circularidade denota retorno, regularidade, fluxo, alternância entre velocidade e lentidão. A imagem do tempo como uma flecha se encaixa na cultura da escola, as rotinas escolares organizam-se em função do tempo previsto nos calendários e as aprendizagens individuais são pouco consideradas. Não há tempo para avaliar se estas aprendizagens são significativas ou não e o sentido da educação enquanto desenvolvimento pessoal desaparece. Por outro lado, segundo Melucci (2004), a experiência de tempo é subjetiva e nem sempre coincide com o que o calendário decreta.

Reiterando o fato de que o tempo linear impera na escola, Melucci (2004, p. 26) afirma que

Na organização do trabalho, assim como no balanço das empresas; na vida cotidiana, assim como no calendário público, o tempo da máquina não faz distinção entre experiência individual e ritmo social: tudo pode ser igualmente medido, dividido e calculado segundo o tempo homogêneo da quantidade.

Assim, pude constatar que para este grupo de jovens o tempo de aprendizagem na escola apresenta-se como conflituoso. E este conflito manifesta-se de forma negativa, como mostra a fala do aluno Iramael.

3.2 A escola real

Percebi que há um confronto entre a imagem positiva que a escola representa para estes alunos e os comportamentos manifestados por eles quando esta se apresenta como local institucionalizado, burocratizado, sem possibilidade de aproveitamento da energia e da criatividade inerente ao jovem, enfim, um lugar que “dá preguiça”. Para compreender como se dá este confronto, procurei avaliar como as rotinas vivenciadas interferem neste processo. Assim procurei ver, na ótica dos alunos, como o imaginado se concretiza:

A gente entrava, tinha um vigia, abria a porta para a gente, a gente entregava a carteirinha para a gente, não tem. . . Dava lá a carteira, passava para dentro. . . Cantava o hino, a gente cantava, ia para a sala, estudava, pegava a tarefa de casa, ela passava para umas coisas para a gente estudar, coisas de Matemática, quando não era de Português, a gente ficava estudando, depois ela passava para casa, a gente ia para o recreio, voltava do recreio, ela passava visto na tarefa, depois passava outra tarefa de casa e aí ela passava umas coisas para a gente e a gente ia para casa (Adriel).

A gente entrava uma hora, entrava uma e meia, quando dava uma e trinta e cinco a gente ia para sala, depois os professores iam para a sala, quando “dava” três horas a gente ia para o recreio e três e meia a gente voltava... (Gabriel).

A entrada era normal, a gente entrava em fila, cada sala era uma fila, cada fila entrava de uma vez (Ariel).

Entrava todo dia entrava normal, tinha aula e assistia, jogavam bola, depois ia embora, não tinha nada interessante... (Miguel)

Primeiro entrava, bebia e ia para a sala. Na sala “tem” dia que era para ler, tem dia que era para fazer texto, não tem? Outros as professoras ficavam dizendo as palavras para a gente escrever. E só. Depois tinha o para casa (Jeliel).

Entrava, chegava lá e os moleques procuravam conversa e brigavam. Aí eu era suspenso. Dava raiva. Eu brigava porque tinha muita bagunça... (Rafael)

Era lá no Escolão, não tinha moral não, quem botava moral lá eram os caras, os vagabundos de lá. Era, uma organização por dentro da escola, não tinha segurança, não era coisa assim de bater no cara, não, era segurança para evitar os caras entrar armado porque aí rapaz para os caras pegar um era daqui para ali, não tinha diretora que defendesse ninguém, não (Micael).

Assim, os alunos vão elaborando duas novas representações de escola: uma de um local de rotina enfadonha, sem novidade, sem vida. A outra, de uma escola que perde sua função principal, a de ensinar, passando a ser um local de confrontos.

O aluno Micael espera uma escola segura, protetora, se desencanta ao perceber a violência do entorno da escola se transferindo para seu interior. Ainda traz em si a imagem de uma escola redentora de todos os males da população, imagem evocada pelo fisiologismo político presente por décadas no Brasil (VIEIRA, 2006), idéia presente também na fala de outros alunos. Este confronto entre a escola representada e a real deixa transparecer que a escola não é mais o nicho da ordem pregada pelos positivistas (MARQUES, 2006). A escola não é um local blindado, imune ao que se passa fora de seus muros, ao contrário, reflete o que ocorre em seu entorno. A face real da escola demonstra que “o que as escolas são nunca correspondeu ao que a ordem social na qual elas estão inseridas deseja que elas de fato sejam” (VIEIRA, 2006, p. 97).

É a escola real que o aluno Micael ainda espera converter num local que para ele se configura como seguro, uma vez que fora dela o aluno está exposto a conflitos entre grupos de jovens:

Era, aí entrava quem queria, ficava lá quem queria, era tudo bagunçado. Se a gente falasse achava ruim... Era, aí eu peguei e disse: meu amigo eu vou é desistir. Uma escola dessas, uma diretora dessas, entra um bocado de caras desses, aí vai que tem raiva do cara, aí... (Micael).

A mesma visão é compartilhada por outro aluno:

Agora dentro da sala de aula tem vez que acontecia uma briga, tinha vez que a gente bagunçava, jogava cadeira de um lado pro outro, quando a gente não queria fazer nada. Aí tinha hora que a gente ficava sem fazer nada e bagunçava, a professora chamava a diretora e a gente lá ficava até... (Ariel).

É preciso considerar também que a escola, não sendo uma ilha blindada, vai refletir os conflitos que ocorrem na sociedade. A fala de Micael revela que a violência manifestada na escola é parte de conflito mais amplo e a escola atual localiza-se numa tênue região fronteira: ao tempo em que pode funcionar como elemento transformador da sociedade, sofre as influências desta.

Assim, na descrição do dia-a-dia da escola pelos alunos vai emergindo a face da violência, tanto praticada fora da escola e tendo reflexo no seu interior, como a praticada de forma simbólica, no exercício do poder, como recorda neste diálogo o aluno “Iramael” com a pesquisadora:

Iraael: Não, tinha uma professora que batia na pessoa...
 Pesquisadora: Mas isto era quando tu eras pequenino?
 Iraael: Não, era agora, a Amanda...
 Pesquisadora: Batia por quê?
 Iraael: Batia não, pegava assim (faz o gesto) na mão da pessoa de uma vez...
 Pesquisadora: Por quê?
 Iraael: Porque ela era professora e diretora de lá, num tem?
 Pesquisadora: Ela achava que era... ? ? ?
 Iraael:... Era a dona do colégio.

Ainda que a escolha dos diretores da escola a que este aluno se refere seja feita de forma direta, o ranço do autoritarismo permanece, permeando as relações de poder. Investida no cargo que lhe foi outorgado, a direção exerce um poder coercitivo, emanado da posição que ocupa. Na perspectiva dos alunos, a escola vai ganhando outros significados, asfixiando, não sendo mais o local seguro onde se realizam aprendizagens, mas o local do não-diálogo, onde se esquece que a escola está inserida num mundo de transformações vertiginosas. Para estes jovens, a evasão e a desistência são saídas naturais. A este respeito, Vieira (2006 p. 98) comenta:

Para o jovem, a escola é um espaço na qual perfilam significados mais profundos e sortidos do que os propósitos que ordenam a intrépida função pedagógica. A monotonia, o anacronismo e a modéstia da escola, em face de um mundo em convulsiva transição, culminam por asfixiar o aluno na redundância da velha empáfia saudosista da qual estão impregnada boa parte destas instituições.

Dentro do quadro destas rotinas que fazem parte da cultura da escola, como fica a aprendizagem da convivência, do saber lidar com o outro, do respeito mútuo, aspectos dos quais outros espaços fora da escola tanto carecem? Qual a contribuição da escola, na perspectiva destes jovens, para a construção destes valores? Se a escola também educa para as relações interpessoais, ainda não se conseguiu transferir do discurso, daquilo que é ensinado como conteúdo, para a prática no espaço da própria escola:

Rapaz, quem fosse pras brigas lá a diretora nem... Não dava chance pra conversar. Ela mandava era o cara ir embora (Micael).

Tratavam mal, se eles não tratavam a gente bem porque a gente vai tratar eles bem? (Rafael).

Ela só deixava a gente escrever. Na hora da saída ela sempre falava “na próxima vez isto não acontece” As tarefas que ela mandava fazer, os alunos que não fizesse ficavam até as duas horas (Jeliel).

As únicas que eram legais eram as merendeiras. As professoras eram do jeito que eram... E as diretoras do mesmo jeito. . .(Haviel).

Porque as professoras eram como eu lhe falei, aperreadas... (Iramael).

Dessa forma, professores e alunos envolvem-se no formalismo das atividades previstas no calendário escolar. Não há *tempo* para se vivenciar experiências de escuta, de perceber o outro, de exercitar o diálogo. O tempo é utilizado na perspectiva da racionalidade, voltada para uma finalidade, para um resultado a ser alcançado, como nos lembra Melucci. Sem ouvirem um ao outro, professores e alunos transformam-se em meros executores de um *ato* previamente escrito, vão encenando seus papéis, desenrolando seus enredos.

Os alunos ressentem-se de civilidades mínimas, nesta utilização do tempo:

[...] cada vez que uma pessoa dá bom-dia, a gente vai pensando e ai a mesma coisa que eles vão fazer, vão passando para nós, a gente vai fazer... Cada dia que a gente dá bom-dia para uma pessoa ela vai e ouve e outra pessoa fica assim, e acaba falando bom-dia... (Gabriel).

E o *script* da escola vai se desenrolando. O que acontece fora do ato causa estranhamento, soa como conflituoso. O conflito é encarado como patológico, não como oportunidade de crescimento, de criar além do que está no *script* da instituição. A estrutura *monológica* da escola contribui para uma educação destituída de um sentido mais profundo. O teatro da escola encontra-se então numa encruzilhada: a necessidade de cumprir o que a racionalidade contemporânea lhe incumbe e o fato dos seus atores serem pessoas reais, não alheios ao que se passa além dos muros da escola, que no dia-a-dia encenam variados dramas.

Dramas antes impensados para o *locus* asséptico da escola, como este narrado pelo aluno Micael:

Rapaz, vigia lá era pela. . . Deixava entrar cara lá do jeito que ele queria. Cara que usa... Vigia que usa droga vai inventar de fumar é coisa. . .Deixa entrar cara que ele quer, vai quem quer, sai quem quer. . .Lá era desse jeito mesmo. Lá não tinha ordem não. Eu gostava mesmo era da minha professora. Ela dava aula bacana mesmo, ela me respeitava e eu respeitava ela...

São dramas que permeiam o cotidiano escolar e que têm interferência na sociabilidade dos jovens. No cenário educativo, não só mais o professor e o aluno figuram com atores principais, outros profissionais esquecidos nas análises dos especialistas ali estão

e funcionam como mediadores de aprendizagens que não estão dentro da organização formal da escola.

Diante dessa nova configuração do cenário escolar, não se pode ter dúvida de que a escola funciona como uma caixa de ressonância da sociedade, uma espécie de

“termômetro social, e, como tal, ajuda a medir sentimentos sociais com relação a alguns temas considerados básicos na estruturação das relações sociais, das representações de autoridade, dos padrões morais de respeito. Ao mesmo tempo em que retrata, a escola reflete dramaticamente a sociedade...” (ROCHA, 2006, p.134)

A violência que campeia na sociedade acaba por mostrar sua face na escola, atingindo níveis antes impensados para um espaço pensado para a transformação social. Surge como uma via de mão dupla, onde o diálogo como forma de resolver as tensões dá lugar a comportamentos próximos à barbárie, como se constata neste depoimento do aluno Haviel:

Haviel: O vigia lá só quer bater nas crianças... O vigia lá...
 Pesquisadora: Por que ele batia?
 Haviel: Quando nós “ficava” com as meninas de lá, não tem?
 Pesquisadora: Ah! Porque vocês ficavam namorando... E aí como vocês reagiam com ele quando ele se comportava assim contigo?
 Haviel:...(pausa)
 Pesquisadora: Xingavam...?
 Haviel: Eu fechei foi ele lá um dia... Deixamos ele lá nu...
 Pesquisadora: Xingaram ele?
 Haviel: Tocamos fogo no colégio, eu e a galera...
 Pesquisadora: Fizeram o quê... ?
 Haviel: Tocamos fogo no colégio eu mais os caras lá...
 Pesquisadora: Por causa do vigia...? E depois?
 Haviel: Ele pegou... Amarramos ele no portão e achei foi bom... .
 Pesquisadora: Mas isso é exagero...
 Haviel: Depois ele foi expulso... Fez foi sair do serviço...
 Pesquisadora: Vocês o deixaram amarrado?! ...
 Haviel: ã-hã (Depois diz algo incompreensível)
 Pesquisadora: Como ele sabia que eram vocês? E depois quem foi expulso foi ele...
 Haviel: Ele saiu de lá, ele. Ele queria sair mesmo...
 Pesquisadora: Ah! Depois disso... E o que a diretora fez com vocês?
 Haviel: Ninguém falou nada não... Ele não é doido de falar não...

A incapacidade do diálogo, que inicialmente cerceou algo inerente à condição juvenil (o namoro, o ficar) transforma-se em uma bola de neve que culmina com a violência física praticada com o auxílio de jovens externos à escola, “os caras” sobre os quais o aluno Micael alertava em sua fala. Esta incapacidade se solidifica ainda mais quando se toma a

atitude do silêncio diante das conseqüências do fato ocorrido, deixando imperar o medo. Educadores e educandos tornam-se inimigos a usar armas da violência, onde todos saem derrotados. Para o enfrentamento da violência, não há uma cultura da paz, mas o uso do exercício do poder e da força física. Essa é uma das formas como a violência, que durante toda a entrevista emergia como algo que precisava ser dito, algo que os alunos queriam que viesse à tona, se manifesta e gera diferentes percepções para os atores envolvidos. Do ponto de vista do jovem, é algo natural, sinônimo de justiça e de virilidade e ao mesmo tempo, mostra poder do grupo, da *galera*.

O comportamento do aluno “Haviel” é típico dos jovens agregados em gangues ou em *galeras*. Os jovens procuram nesses agrupamentos identificação, sentimento de pertencimento e proteção. Neles desenvolvem desde atividades lúdicas até atos de delinqüência. É assim que membros de uma gangue, de acordo com Abramovay e Fefferman(2007), se protegem, se ajudam e brigam uns pelos outros. Existe, por trás de comportamentos como estes externados por Haviel, códigos de valores, que levam estes comportamentos a serem reconhecidos como válidos. Fazem parte de atividades ritualísticas e são vistos como mantenedoras de um certo tipo de ordem, diferente da ordem estabelecida. Faz parte dos rituais destas galeras demonstrarem: “coragem, força, resistência, temeridade, lealdade ao grupo, obediência à liderança e às regras do grupo, como a lei do silêncio, astúcia ou “manha”, capacidade de liderança” (p.53). Para estas mesmas autoras, a formação destes grupos responde à lógica de uma sociedade capitalista e discriminatória. É dentro desta perspectiva que a *galera* passa a atuar também dentro do espaço da escola. É da falta deste ordenamento que o aluno “Micael” se refere repetidas vezes: “[...] *tinha bagunça... Ai tinha vigia, via o cara que não tinha nada a ver entrar, não podia deixar entrar. Escola quem entra é quem estuda... Não o que não estuda [...]*”

Ainda sobre a manifestação de comportamentos como este narrado por Haviel, Dayrell (2006) comenta:

Mas nessa dimensão, temos que considerar, também, as expressões de conflitos e de violência existente no universo juvenil que, apesar de não ser generalizada, costumam ocorrer em torno e a partir do grupo de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, as brigas e até atos de vandalismo e delinqüência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociadas da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão de descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade (p. 12).

Estes laços de solidariedade e de respeito mútuo mostram-se cada vez mais distendidos, a ponto de atos de incivilidade serem banalizados como revela o aluno Ismael: *Brigava, é normal brigar na escola.*

As aprendizagens subjacentes em situações como estas passam despercebidas dentro dos planejamentos escolares. Há uma preocupação em cumprir um currículo, que em tese deveria preparar para o exercício da cidadania¹⁴, mas se deixam desperdiçar ocasiões em que valores como o de tolerância, de respeito e de solidariedade poderiam ser postos em prática. O currículo deixa de ser significativo, de ter vida e passa a representar apenas um amontoado de atividades cognitivas a serem desenvolvidas, como nos lembra o aluno Jeliel: *Passavam um textão e mandavam a gente escrever...*

Neste sentido é que procurei saber dos alunos qual a importância que eles atribuem aos conteúdos formais aprendidos na representação de escola que eles têm. Que importância tiveram estes conteúdos na prática social deles? Que respostas a escola imaginada por eles como um local que prepara o futuro têm para as necessidades juvenis? Como a escola lida com os temas que fazem parte do universo juvenil? Que espaço ela cede dentro de seu tempo? Os jovens respondem:

Serviu muita coisa, só coisas mesmo, já me esqueci. (Ariel)

Deixa eu ver, aprendia fazer ditado... (Jeliel)

O que estava precisando? Ensinava não. .Sexualidade? Aprendia no mundo essas coisas. (Joriel)

Servia não, porque a professora não ensinava... Ensinava nada disso não... (Iramael.)

Ensinava um bocado de coisas... Sobre um bocado de coisas, de Matemática, de negócio de parcelas, parcelas, soma ou total... (Haviel)

Sobre drogas, sobre sexualidade, não falaram não. Mas uma vez falaram sobre esse negócio de HIV... Esse negócio é um perigo... (Micael)

Apesar dos avanços das próprias leis em reforçar a necessidade de se ministrarem conteúdos reais que façam parte do cotidiano dos alunos e que sejam de interesse social,¹⁵ e

¹⁴ Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹⁵ Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais o Ministério da Educação denominou estes conteúdos de transversais.

que contribuem com a formação da cidadania, ainda há um descompasso entre o que a escola ensina e o que os alunos precisam para alcançarem um *pleno desenvolvimento*. Os conteúdos ensinados ainda respondem mais às exigências do sistema educacional do que às verdadeiras necessidades dos jovens. Isto contribui para que os conteúdos deixem de ser significativos e a escola seja destituída de sua função de ensinar. As falas dos dois primeiros alunos ilustram esta falta de significado dos conteúdos ensinados pela escola, pois para eles o que foi ensinado sequer é lembrado. E de que conteúdos necessitam os jovens? A fala de Joriel e o fato registrado no diário de campo do dia 28/11/2006, na escola apontam para uma das respostas:

Em um ambiente composto somente por adolescentes do gênero masculino, é comum brincadeiras com conotações sexuais. Na escola havia algumas queixas de alunos pegando nas nádegas dos outros, outros fazendo referência à provável homossexualidade de um ou de outro que não gostava de atividades tipicamente masculinas como futebol ou por terem amizade muito próxima com outros.

Mas o fato de três adolescentes serem flagrados iniciando uma relação sexual no banheiro chamou atenção pelo fato de um deles ser reincidente e pelo fato deste mesmo adolescente ter tido um irmão (e possivelmente ele também) envolvido num caso de pedofilia em Timom.

Os funcionários tentaram não fazer alarde da situação para não constranger os adolescentes perante o grupo. Sutilmente, os três foram levados para conversar. O mais novo deles disse não ter havido nada demais, pois ele estava apenas saindo do banho quando os outros entraram. Dos outros dois mais velho que iniciaram uma troca sexual, um disse com naturalidade e entre sorrisos que se tratava de uma “brincadeira de saliência” entre ele e o garoto mais velho. Este negou ter acontecido, embora eles praticassem o ato com a porta entreaberta quando a funcionária percebeu.

Vale ressaltar que este que negou, já tinha passado por uma situação semelhante em 2005, onde a providência tomada fora uma série de aulas sobre questões relativas ao tema, com o apoio de vídeo e discussões com os alunos. As atividades foram complementadas com diálogos pelo professor de Educação Física, por ser do mesmo sexo e ter didática para tratar do tema.

Neste ano, ficou a cargo da diretora com os alunos e das estagiárias de Psicologia que trataram do tema no círculo de convivência que acontece com os pais quinzenalmente.

Ver-se assim a necessidade de a escola ouvir as reais necessidades dos alunos e de como se pode construir um currículo voltado para estas necessidades e que possa suprir o vácuo que há entre a escola imaginada e a escola real.

3.3 A escola desejada

Diante do contraste entre a escola imaginada, representada pelos alunos como redentora de diversos males e a escola real, avaliada como *desordenada*, o que estes jovens ainda esperam da instituição?

Rapaz, ter era..., ensinar... Queria só aprender a ler e escrever mesmo... (Joriel).

Rapaz, escola boa é ter... Professor tem que respeitar os alunos e alunos tem que respeitar os funcionários... (Iraael).

Rapaz, escola boa tem que ser toda organizada... Organizada assim ter hora de chegar, na hora de ir para a sala, na hora de sair, ter todos os esportes... Tem que ter professora boa, diretora boa... Zelador tinha que ter caráter, merendeira tinha que ter caráter. Com caráter e respeito a vida vai...Tinha que ter psicólogo, que é bacana... (Micael).

Ter... Esporte... (Haviel).

A única coisa que eu acho interessante para mim era ter alguma quadra para a gente jogar, tivesse assim um esporte para a gente praticar. Onde eu estudo só tem uma quadra e tá no sol quente. Ai nós pedimos para a diretora, mas a escola não tem dinheiro não(Ismael).

Rapaz, do jeito que é mesmo. . . Eu não peço muita coisa não. Pois é, todo colégio, assim deixa eu ver. . . Para..., Como. . . Não discriminando ninguém, os deficientes, os mais morenos. . .Tinha que falar em esporte, em meio ambiente que está se acabando, falando nas coisas que já estão se acabando. (Joriel).

Ser mais tolerante, porque por qualquer coisinha mandam a gente para fora... Tinha que ter mais paciência... (Ariel).

A necessidade de se fazer do espaço da escola um lugar onde se vivenciem valores como respeito mútuo, tolerância e diálogo emerge das falas dos jovens entrevistados. Esperam ainda que a escola seja um lugar onde seus corpos possam também se expressar, através dos esportes. E se considerarmos que uma representação social é composta pela dimensão da imagem, do conhecimento e de atitudes, no imaginário destes jovens a escola configura-se como um espaço contraditório.

Promovem escola a um lugar de importância em suas vidas, apontando-a como meio de preparação para o futuro, de desenvolvimento cultural espaço de convivência, de

preparação para o mercado de trabalho e por isto têm boas expectativas em relação a ela. Conhecem seu funcionamento, como se desenrolam seus rituais , o seu sistema de normas. Reconhecem-na como o local do instituído e quando dela se evadem responsabilizam-se pelo seu fracasso. Desejam que ela seja um porto seguro, a salvaguardar-lhes de perigos que estão expostos fora dos seus muros.

Por outro lado, ressentem-se do anacronismo e da monotonia da escola, além do descompasso entre o que é ensinado e as necessidades típicas de sua condição de jovens. Clamam por respeito, mas não percebem em seus atos atitudes desrespeitosas. Pregam uma escola ordeira, onde de fato as aprendizagens se efetivem e não haja apenas um cumprimento do que foi previsto pela racionalidade tecnicista, ainda muito presentes na educação. Uma escola onde se sintam capazes de subverter a ordem existente quando se sentem vilipendiados pelo modelo instituído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMO ATO

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMO ATO

Procurei, nesta pesquisa, estabelecer relações entre juventudes e escola, buscando perceber no ponto de interseção entre estas duas categorias ora em estudo elementos que contribuíssem para enriquecer a discussão sobre a educação enquanto prática de inclusão social. Para tanto, desenvolvi este trabalho em instituições educativas que, pelas suas propostas educativas, apresentam-se como alternativas.

A reflexão sobre práticas educativas inclusivas levou-me a analisar a realidade concreta em que se insere o segmento estudado, os jovens em “situação de risco”- mais uma das denominações atribuídas a jovens pobres - para confrontá-la com a representação que convencionalmente se faz deles: jovens violentos, com famílias “desequilibradas”, entre outras caracterizações preconceituosas.

Adentrar na concretude deste segmento da população brasileira pôs-me diante da complexidade da condição juvenil. Mais do que um espaço de tempo entre a infância e a idade adulta, o constituir-se jovem ocorre numa multiplicidade de vivências e experiências, valores, ritos, tempos e espaços que diferenciam as diversas formas de ser jovem. Não se pode, portanto, conceber a juventude de forma homogênea. Percebi, por outro lado, que os jovens passam a ser objeto de estudo e de ações públicas quando são vistos como expressão de problemas. Por outro lado, as políticas de atendimento às demandas deste segmento são construídas a partir da lógica do Estado e não a partir da lógica dos jovens, nas suas múltiplas formas de ser jovens.

Dentre esta multiplicidade de fatores que diferenciam as muitas formas de ser jovem, destaquei a condição econômica, a organização familiar, as formas de sociabilidade. No que diz respeito às formas de sociabilidade, a escola ocupa lugar de destaque, pois além de ser um elemento socializador, também contribui na formação da subjetividade juvenil.

Do ponto de vista econômico, considerando que o modo de produção vigente no Brasil é concentrador de renda e excludente, compreende-se que este produziu e produz uma

classe que fica à margem da sociedade de consumo. Retrocedendo na História do Brasil, vê-se que esta exclusão primeiramente se deu em função das etnias (indígenas e negros) e que hoje se caracteriza mais pela questão econômica. É também no decorrer de nossa história que vão se formando imagens sobre esta classe excluída que contribuem para representar juventude e pobreza como uma combinação perigosa. Forma de representação que se cristalizou e se instituiu através do Código de Menores de 1927, quando este aliou ao termo menor adjetivos como “delinqüente” “em situação irregular”, entre outros. Ajudou a construir, assim, duas imagens de infância e de juventude, uma que se relaciona ao termo menor e outra à palavra criança. Assim, representações sociais dos jovens pobres geralmente são negativas, mesmo sob a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, que superou legalmente esta dicotomia ao se referir às crianças e jovens como “pessoas em desenvolvimento”.

É dentro desta condição de ser jovem e de ser pobre que estão situados os sujeitos pesquisados. Os dados levantados sobre eles apontam para jovens que, precocemente se inserem no mercado de trabalho, geralmente em ocupações que não exigem formação e que se desenvolvem no espaço da rua. É também na rua que os jovens estudados constroem rede própria de relacionamentos. Ocupam este espaço com a finalidade de encontrar seus pares, divertir-se e ocasionalmente praticar atos ilícitos.

Ainda sobre a constituição da condição juvenil do grupo pesquisado, o esporte e o lazer figuram como elementos importantes. Eles possibilitam o encontro com seus pares e a vivência de valores e regras que podem ser utilizados no convívio social. O esporte e o lazer são praticados dentro do que as condições econômicas permitem, aproveitando espaços urbanos e atividades pouco convencionais.

É comum estes jovens serem representados como advindos de famílias desestruturadas ou ausentes. No entanto, os dados revelaram que na experiência destes jovens a família tem presença marcante, uma vez que eles ainda mantêm vínculos estáveis com esta instituição que, por outro lado, ocupa local de referência no processo de constituição de suas subjetividades. O que pode constatar é que as famílias destes jovens tendem a ser matrifocais¹⁶ e permitem diferentes arranjos entre seus membros, características da família não só na contemporaneidade, como se pode supor, mas de um modelo de família que vem se delineando no Brasil, ao longo do tempo.

Neste ponto, é necessário ressaltar a relação que se faz entre o fracasso dos jovens e suas famílias, tidas como desestruturadas. Para tanto, há de se lembrar que existe

¹⁶ Famílias chefiadas por mulheres.

um modelo de família imaginado e valorizado pela escola. Este modelo caracteriza-se por ser nuclear, fechado, conjugal e é uma das construções da sociedade burguesa. É a partir deste modelo de família que a escola enquadra seus alunos, como se este fosse um modelo natural e universal. Existem outras estruturas familiares, baseadas mais em laços consangüíneos, onde há solidariedade maior entre seus membros na criação dos mais jovens e é este o modelo que se aproxima mais da família dos jovens pesquisados. Para a constituição deste modelo de família concorrem não só questões econômicas, mas também culturais.

Juntamente com a família, a escola exerce papel de destaque no processo de constituição da subjetividade e da sociabilidade dos jovens pesquisados. É nela que se centraram as análises desta pesquisa. Para analisar a influência que a escola exerce neste processo, procurei identificar que representações as instituições educativas pesquisadas têm dos jovens e, por outro lado, que representações estes jovens têm da escola de uma forma geral.

Partindo do pressuposto de que a escola reflete a sociedade, era de se esperar que as representações sociais construídas sobre estes jovens estivessem presentes na escola. Por outro lado, considerei também que a escola funciona como agência de transformação e que esta estabelece relação dialética com a sociedade. Deste modo, representações positivas destes jovens construídas a partir da escola, implicariam em atitudes e comportamentos de caráter inclusivo por parte da sociedade.

Os dados mostraram uma diversidade de representações sobre estes jovens, que englobam as seguintes categorias: “crianças carentes”, “meninos de rua”, “meninos atrasados” e “adolescentes em situação de risco” ou simplesmente “jovens”. Evidenciaram também que, convivendo e conseqüentemente conhecendo a realidade dos jovens, as instituições pesquisadas dispem-se de visões preconceituosas e que isto favorece o sucesso destes atores juvenis na escola, pois contribui para a criação de atitudes e comportamentos de aceitação e de respeito pelo desconhecido. Ao desenvolverem atitudes e comportamentos respeitosos, as estendem para jovens que estão fora das instituições educativas.

Outra constatação do estudo é que, ao representarem os jovens como “em situação de risco”, as instituições pesquisadas se movimentam na direção de modificar a cultura escolar, ressignificando suas atividades ou incluindo outras que não são comuns ao cotidiano da escola. Isto se dá porque estas instituições educativas procuram compreender os jovens caracterizados desta maneira não a partir deles enquanto indivíduos, mas a partir da situação em que se encontram. Embora a expressão “em situação de risco” ainda não represente os jovens a partir de suas diferenças e potencialidades, constitui-se num avanço,

pois possibilita uma imagem menos estereotipada do que “menor”, por exemplo e incide em atitudes de caráter inclusivo. Constatei também uma relação entre as representações que os funcionários fazem dos alunos e os aspectos que eles destacam como inclusivo no trabalho das duas instituições.

Por outro, os dados evidenciam que as representações que os jovens fazem da escola a princípio são positivas. As imagens utilizadas nas representações que eles fazem do espaço educativo mostram que eles esperam muito do que ele pode oferecer. No imaginário destes jovens a escola aparece como redentora, local protetor, local de convivência e como promotora de ascensão social, uma vez que prepara para o mercado de trabalho. Mas há uma discrepância entre a escola imaginada e a escola real: da escola que tem solução para tudo (a redentora), transforma-se em um local anacrônico à realidade sócio-cultural dos jovens e monótono. Tudo isto contribui para que a escola real seja palco de vários conflitos.

Os mesmos dados apontaram como fatores para estes conflitos, entre outros, o descompasso entre o ritmo de aprendizagem do aluno e o esperado pela escola e entre os conteúdos ensinados ali e as necessidades que a realidade impõe. Os dados evidenciam ainda que a percepção da escola como não sendo insular, isto é, não vivendo separada da sociedade como uma ilha, sofre influências do que ocorre no seu entorno e que conflitos existentes entre jovens fora do ambiente escolar eclodem no interior da escola.

As reflexões realizadas no decorrer da pesquisa sugerem que experiências exitosas vivenciadas nas duas instituições podem ser estendidas para outras. Entre estas experiências destaco a tentativa de desconstruir representações sociais negativas sobre os jovens pobres, a utilização do diálogo entre os atores da escola na resolução de conflito, a escuta do jovem e a percepção destes a partir de sua condição. Neste sentido, constitui-se a possibilidade de se criar estratégias educativas que respeitem as diversidades dos alunos que chegam às escolas, sem necessariamente criar ambientes segregadores. A inclusão se concretiza com a possibilidade do diálogo da cultura escolar com a cultura juvenil.

A pesquisa realizada permitiu-me algumas constatações sobre a temática estudada, ao mesmo tempo em que me suscitou outros questionamentos que complementam a compreensão da mesma. Dentre elas, destaquei:

- Se a partir da desconstrução de representações negativas acerca dos jovens a escola consegue transformar-se num espaço de práticas inclusivas, quais são as contribuições e os limites destas práticas para uma maior aproximação entre a sociedade e os jovens com o perfil dos estudados?

- É possível se redimensionar a cultura escolar para atender determinados segmentos a partir da lógica dos mesmos?
- De que maneira um modelo de estrutura familiar diferente do valorizado pela sociedade contribui para o fracasso ou para o sucesso escolar de jovens pobres?

Acredito que o aprofundamento destes questionamentos pode resultar em conhecimentos frutíferos. E que estes podem servir de apoio ao desenvolvimento de políticas e de práticas educativas, nas quais o desenvolvimento de valores e atitudes necessários ao enfrentamento dos desafios da convivência coletiva que o século XXI impõe superem a monotonia, a artificialidade e a falta de conexão da escola com a vida dos educandos.

Isto porque, nas relações que vivenciei junto aos jovens pesquisados, captei uma diversidade de potencialidades e sensibilidades que, se trabalhadas no cotidiano escolar, com base em práticas de conhecimento sobre a história, a condição de vida e a subjetividade juvenil, poderão ser fermento para experiências exitosas em outras realidades educativas.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, M; FEFFERMAN, M. Se ficar o bicho come, se correr o bicho pega: Juventude e sociedade vivem dias violentos na busca por identidade, ideologia e respeito pelos jovens que assumem a dura realidade da exclusão social ou da inclusão marginal. In: **Revista Sociologia, Ciência e Vida** (especial). Ano 1, n. 2. , 2007.

ADAD, S. J. H. C. **Jovens e educadores de rua**: itinerários poéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2004

ANDRÉ, M. E. D. Abordagens qualitativas da pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A., **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BATISTA, J. B; CARVALHO, S. S. As múltiplas formas da sociabilidade juvenil. In: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (orgs.) **Trajetórias da juventude**. Fortaleza, LCR, 2001.

BOMFIM, M. do C. A do. Agregação de juventudes: múltiplos olhares. In: BOMFIM, M. do C. A. do; MATOS, K. S. L. de. (orgs). **Juventudes, Cultura da Paz e Violências nas escolas**. Fortaleza: UFC, 2006.

BRASIL. Lei N ° 8069 (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Justiça. Secretaria dos Direitos Humanos, 2002.

BULCÃO, I. A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos de "crianças" e de "menor". In NASCIMENTO, Maria Livia do. (org). **Pivetes**: a produção de infâncias desiguais. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 2002.

CABRAL, S. H.; SOUSA, S. M. G. O histórico processo de exclusão/inclusão de adolescentes autores de ato infracional no Brasil. In: **Psicologia em revista**. Belo Horizonte. v. 10, n.º 15, p. 71-79, jun. 2004.

CARAGNATO, R. C. A.; MULTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de conteúdo *versus* análise de discurso. In: **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, 2006. Out-Nov.

CUÉLLAR, J. P. de. (org.). **Nossa Diversidade Criadora**: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Tradução: Alessandro Warley Candeads. Campinas (SP): Papirus, Brasília: UNESCO, 1997.

COLOMBO, E. Descrever o social: a arte de escrever a pesquisa empírica. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DAMASCENO, M. N. Trajetórias da juventude: caminhos, encruzilhadas, sonhos e expectativas. In: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (orgs.). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.

DAYRELL, J. Juventude, Cultura e Escola. In: **15 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí**. Teresina: Palestra, 2007.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FERREIRA, M. D. D. O sistema de garantia de direitos para a adolescência no Piauí. In: MATOS, K. S. L. de; ADAD, S. J. H. C. FERREIRA, M. D. D. (orgs.). **Jovens e crianças: outras imagens**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

FONSECA, C. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116 p. 21-39, julho. Juiz de Fora : UFJF, 2002.

GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In ABRAMOWICS, A; SILVÉRIO, Valter Roberto, (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas (SP): Armazém do Ipê, 2006.

LIMA, A. J. de; SANTOS, M. das G. V. **Criança e adolescentes em situação de rua**. Teresina: EDUFPI, 2004.

LOPES, E. M: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&, 2001.

LUCCHINI, R. A criança em situação de rua: uma realidade complexa. In: RIZZINI, I. (org.). **Vida nas ruas: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis?** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

MARQUES, R. dos S. Entorno, drogas e violência nas escolas: uma contribuição sobre espacialidade no município de Belo Horizonte. In: MEDEIROS, Regina. (org). **A escola no singular e no plural: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MATOS, K. S. L. de. **Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros**. Ijuí: Unijuí, 2003.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. Trad.: Adriano R. Marinho et all. São Leopoldo(RS), Unisinos, 2004.

_____. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Trad. de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOLETO, Marlova Jovchelovit et all. **Abrindo espaços**: educação para a cultura da Paz. 3ª Ed. Brasília: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, F. O. de WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. et all. **Al. Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz. 1991. p. 8-52.

RIZZINI, I. ; BUTLER, U. M. Crianças e adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: revisitando a literatura. In: RIZZINI, Irene (org.). **Vida nas ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

RIZZINI, I (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño. USU/Amais, 1990.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVA, C. de S. **Construtivismo**: representações e práticas do professor. Teresina: EDUFPI, 2004.

SILVÉRIO, V. R. A diferença como prática da liberdade. In: ABRAMOWICS, A; SILVÉRIO, V. R. (orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas (SP): Armazém do Ipê, 2006.

SOUSA NETO, J. C. Apontamento histórico sobre crianças e adolescente. **Revista Mackenzie Educação, Arte, História e Cultura**, ano 3 /4 nº 3 /4, 2003/2004. Disponível em: < <http://www.mackenzie.br>> Acesso em 24.Jul.2006.

STOECKLIN, D. Das competências das crianças e adolescentes em situação de rua ao desenvolvimento social. IN: RIZZINI, I (org.). **Vida nas ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

TURA, M. de L. R. **O olhar que não quer ver**: histórias da escola. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

VARGAS, C. Z. **Juventude e contemporaneidade**: possibilidades e limites. Última década nº 20. CIDPA. Mar. Jun, 2004. p 47-69. Disponível em: < <http://www.cidpa.cl> > Acesso em: 20 Nov.2004.

VIEIRA, R. A. A malhação dos acoimados: um ensaio sobre a liturgia da violência no cotidiano escolar. In: MEDEIROS, R. (org). **A escola no singular e no plural**: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VOLPI, M. (org.). **O adolescente e o ato infracional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1. Dados de identificação

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

2. Situação familiar

 Mora com a família nuclear (pai, mãe, irmãos) Mora com avós (paternos ou maternos) Mora com outros parentes Mora maritalmente com outro(a) adolescente Mora com outras pessoas. Quais? _____

Número de irmãos: _____

Religião da família: _____

Que tipo de lazer a família pratica?

3. Situação escolar

Nível de escolaridade:

 Não alfabetizado Alfabetizado cursando até a série: _____Reprovado: Sim Não Quantas vezes? _____

Renda familiar: _____

Situação que o levou a ser matriculado na escola:

 Trabalho infantil Abandono escolar Conflito com a lei

Em qual destas instituições teve passagem:

 Conselho Tutelar Complexo da Cidadania Centro de Internação Provisória Centro Educacional Masculino Projeto Semi-liberdade Liberdade Assistida ComunitáriaO que considera que aprendeu na escola/instituição?
_____O que mais gosta na escola/instituição?

4. Ocupação do tempo livre

Em que situação frequenta a rua?

 Moradia Trabalho Diversão Outros: _____O que faz/fazia quando está/estava na rua?
_____O que mais gosta de fazer quando não está na escola?

O que faz no final de semana?

Qual tipo de lazer pratica?

5. Expectativas

O que deseja para:

a) O futuro

b) Para o futuro dos(as) seus/suas irmãos(ãs)

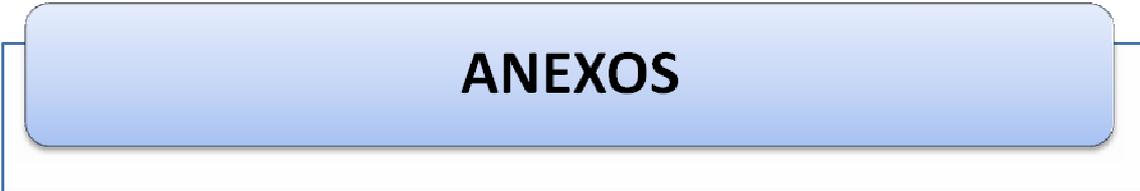
c) O futuro de sua família

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS FUNCIONÁRIOS

1. Qual seu nome?
2. Você é do sexo:
() Masculino () Feminino
3. Que função você desempenha nesta instituição?
4. Qual seu tempo de serviço nesta instituição?
5. Qual seu nível de escolaridade?
() Não alfabetizado
() Ensino Fundamental incompleto
() Ensino Fundamental completo
() Ensino Médio incompleto
() Ensino Médio completo
() Ensino Superior incompleto
() Ensino Superior completo
6. Que informações você tem a respeito dos adolescentes que esta instituição atende?
7. Como você define os adolescentes com os quais a instituição trabalha?
8. Se você não trabalhasse nesta instituição, você considera que teria a mesma definição destes adolescentes? Por quê?
9. Como você age com adolescentes na mesma situação deste que você trabalha, mas que estão fora de instituições?
10. Você considera que esta instituição promove a inclusão social deste adolescente? Explique.
11. Em sua opinião, como esta instituição contribui para a inclusão social e educacional destes adolescentes?
12. Em sua opinião, o trabalho desenvolvido nesta instituição pode ser aproveitado em outras instituições (como por exemplo, a escola) com a finalidade de incluir estes adolescentes? De que modo?

APÊNDICE C: ENTREVISTA AOS EDUCANDOS

1. Qual a sua idade?
2. Em qual bairro você mora?
3. Qual série você estuda?
4. Você acha a escola importante na vida dos adolescentes? Por quê?
5. Você já foi reprovado na escola? Quantas vezes?
6. Alguma vez você já abandonou a escola? Por quê?
7. Descreva como era o dia-a-dia da escola que você estudava e que depois abandonou.
8. Do que você descreveu, o que acha que contribuiu para você abandonar a escola?
9. Como você se relacionava com os profissionais da escola? Por quê?
10. Você encontrava dificuldade de aprender o que era ensinado na escola que você abandonou? Em que?
11. Você considera que o que era ensinado na escola que você abandonou era significativo na sua vida? Por quê?
12. Nas escolas em que você já estudou, como os profissionais da escola se comportavam com você? Como você reagia ao comportamento deles?
13. Para você, como seria uma boa escola?



ANEXOS

OITAVO ANJO

PAVILHÃO 509 E

ACHARAM QUE EU ESTAVA DERROTADO
QUEM ACHOU ESTAVA ERRADO
EU VOLTEI TO AQUI
SE LIGA SÓ ESCUTA AI
AO CONTRÁRIO DO QUE VOCÊ QUERIA
TO FIRMÃO TO NA CORREIRA
SOU GUERREIRO E NÃO PAGO PRA VACILAR
SOU VASO RUIM DE QUEBRAR
OITAVO ANJO DO APOCALIPSE
TENEBROSO COMO UM ECLIPSE
É SEU PESADELO TÁ DE VOLTA [sic]
NO PURO ÓDIO CHEIO DE REVOLTA
VOU TE APRESENTAR O QUE VOCÊ NÃO CONHECE
ANOTE TUDO VÊ SE NÃO ESQUECE
VOCÊ VERÁ QUE NÃO DEIXEI ME ENVOLVER
PRA SOBREVIVER POR AQUI TEM QUE SER
MESMO NO INFERNO É BOM SABER COM QUEM SE ANDA
SENÃO EMBAÇA VIRA DESANDA
VEJO VÁRIOS IRMÃO[sic] TOMANDO BACK
O BARATO É FEIO BEM PIOR QUE O CRACK
QUIACA [sic] TODO DIA CABO BRANCO NA MÃO
ENCONTRAR A MORTE É 1 2 LADRÃO
MAIS UM PILANTRA FOI SENTENCIADO
SUA PENA: MORRER ESFAQUEADO
AQUI É FODA NÃO TEM COMÉDIA
O CLIMA É DE TENSÃO MALDADE INVEJA
A DESTRUIÇÃO MORA NESSE LUGAR
E MESMO ASSIM NÃO DEIXEI ME LEVAR
SUBI CHEGAR NA HUMILDADE E PÁ
FAÇA O CONTRÁRIO CARO PODE TE CUSTAR
OBRIGADO DEUS POR ME GUIAR
SÓ EM TI TENHO FORÇAS PRA LUTAR
DESCOBRI QUE ALEM DE SER UM ANJO
EU TENHO CINCO INIMIGOS...
IRMÃO DE ATITUDE MORAM [sic] COMIGO
MANOS DE ESTILO
ZÉ CARNEIRO DOIDERA ATÉ OS OSSOS
PATRÃO DE RENOME VÁRIOS SÓCIOS
FACÍNORAS CONTAMINADOS PELO ÓDIO
REJEIÇÃO ABANDONO É ÓBVIO
ESTAR EM CANA É EMBAÇADO
QUEM NUNCA ESTEVE NÃO TA LIGADO[sic]
UNS QUEREM TE AJUDAR OUTROS DE AFUNDAR
JOGUE O DADO EM QUEM CONFIAR
QUEM É QUEM DIFÍCIL SABER
SÓ MESMO DEUS PRA TE PROTEGER
FULANO ENTRA AQUI PEDE LICENÇA ATÉ O PRO BOI

CHEGA DEVAGAR SE VACILA JÁ FOI
MALUQUINHO PRIMÁRIO É CRUEL
SENTIRÁ O GOSTO AMARGO DO FEL
AS GRADES TE FAZEM CHORAR
A SAUDADE NA DIRETA VEM TE VISITAR
É DIFÍCIL TER A MENTE SÃ
DETENÇÃO PIOR QUE O VIETNÃ
UM CRISTÃO EM LIGOU PRA ME DAR UMA IDÉIA
DISSE PRA MIM QUE JESUS TA A MINHA ESPERA
DISSE TAMBÉM PRA EU MUDAR DE VIDA
AI [sic] MANO NÃO ME ESCONDO ATRÁS DA BÍBLIA
SOU QUEM SOU ASSIM SIGO EM FRENTE
DEUS ESTÁ COMIGO NÃO PRECISO VIRAR CRENTE
NADA CONTRA QUEM É NA FÉ
MAS TEM CANALHA QUE SE ESCONDE NÉ
MUITAS COISAS APRENDI
VÁRIAS FITAS ERRADAS NA PRISÃO EU VI
INJUSTIÇAS AQUI HUMILHAÇÃO ALI
CADÁVERES SANGRANDO PERTO DE MIM
OBRIGADO MEU DEUS POR ME GUIAR
SÓ EM TI TENHO FORÇAS PRA LUTAR
DESCOBRI QUE ALÉM DE SER UM ANJO
EU TENHO CINCO INIMIGOS...
CADEIA UM CÔMODO DO INFERNO
SEJA NO OUTONO NO INVERNO
SEM ANISTIA TODO DIA É FODA
CADEIA AI MALUCO TÔ FORA
CONTINUAR NO CRIME NÃO TÔ AFIM
NÃO QUERO MAIS ESSA VIDA PRA MIM
NUM PÁSSARO VOANDO ENXERGUEI MINHA VERDADE
COMPREENDI O VALOR DA LIBERDADE
NA PAZ SIGO SEMPRE MAIS
PENA QUE ESTA IDÉIA PRA VOCÊ TANTA FAZ
ESCUITA LÁ OU NÃO QUAL A DIFERENÇA
REPRESENTEI NÃO TIVE RECOMPENSA
SE CONSELHO FOSSE BOM NÃO SE DAVA
LUZ PRA CEGO QUE PIADA
EI MANO DE NOS OUVIDOS
NÃO SEJA VOCÊS MESMO SEU PRÓPRIO INIMIGO
TERMINO POR AQUI ESPERO QUE ME ENTENDA
PRA QUE DEPOIS NÃO SE ARREPENDA
É TUDO NO SEU NOME DECIDE AI
ESCOLHA SEU CAMINHO O EXEMPLO TA AQUI
OBRIGADO MEU DEUS POR ME GUIAR
SÓ EM TI TENHO FORÇAS PRA LUTAR
DESCOBRI QUE ALEM DE SER UM ANJO
EU TENHO CINCO INIMIGOS