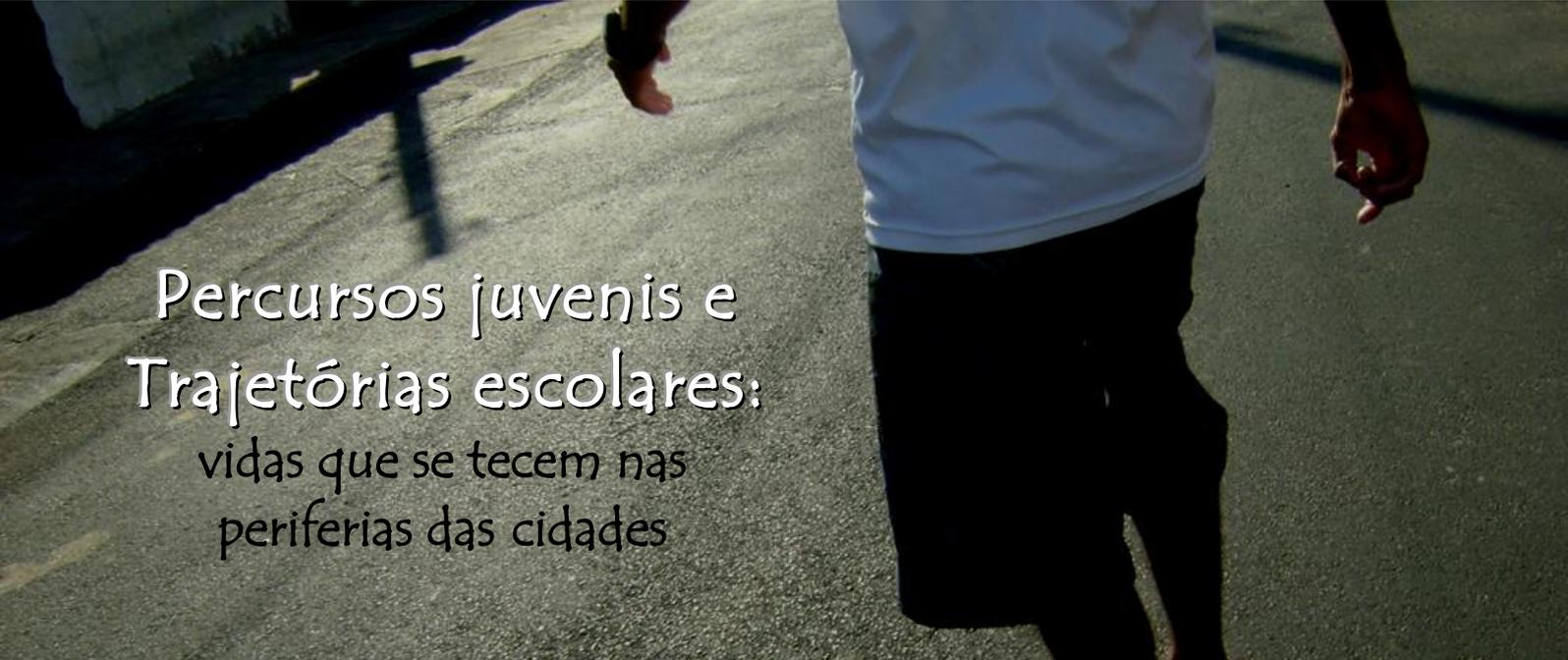


Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Carla Regina Silva



Percursos juvenis e
Trajetórias escolares:
vidas que se tecem nas
periferias das cidades

2011

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Percursos juvenis e Trajetórias escolares:

vidas que se tecem nas periferias das cidades

Autora: Carla Regina Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roseli Esquerdo Lopes

Tese de Doutorado apresentada à Banca do Exame de Defesa como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos na Área de Concentração *Fundamentos da Educação*.

São Carlos

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586pj

Silva, Carla Regina.

Percursos juvenis e trajetórias escolares : vidas que se tecem nas periferias das cidades / Carla Regina Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

330 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação. 2. Juventude - políticas públicas. 3. Política educacional. 4. Território. 5. Pobreza. 6. Terapia ocupacional social. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Roseli Esquerdo Lopes

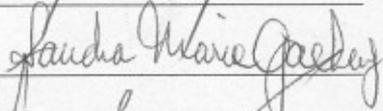
Profª Drª Sandra Maria Galheigo

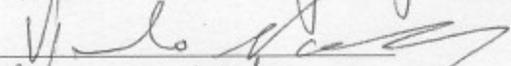
Prof. Dr. Paolo Nosella

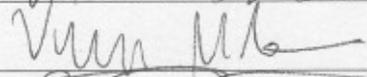
Profª Drª Viviane Melo de Mendonça Magro

Prof. Dr. Salvador Simó Algado













*Para os reais Carlinhos
Juliana, Fernando, Mari e outros,
com os quais tanto aprendi.*

Agradecimentos

A presente tese é fruto de um trabalho coletivo, por conseguinte, dedico os mais profundos e sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contibuíram direta ou indiretamente para sua realização.

Agradeço de todo coração:

À Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes, todo o meu respeito, afeto e gratidão por tantas atividades e motivos que irei resumir no acompanhamento sempre cuidadoso e afetivo, de importante percurso de minha vida.

Ao coletivo Metuia pelo companheirismo, trabalho e pela crença na construção de um mundo mais justo. Um agradecimento especial para as amigas sempre presentes Ana Paula Serrata Malfitano e Patricia Leme de Oliveira Borba.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e de defesa do doutorado, toda a minha gratidão e todo o meu respeito, Prof. Dr. Paolo Nosella, Profa. Dra. Sandra Maria Galheigo, Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça Magro e Prof. Dr. Salvador Simó Algado.

Todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Aos meus alunos e alunas que sempre me demonstram a certeza de um caminho a seguir, unindo dedicação, saberes e afetos à formação pessoal e profissional.

Aos colegas do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos pelo apoio necessário para a finalização deste trabalho.

Agradeço e dedico este trabalho a todos os jovens que tive oportunidade de conhecer e acompanhar e tanto me ensinaram quando consideravam que estavam aprendendo.

*E ainda assim,
diante da opressão,
do saqueio e do abandono,
nossa resposta é a vida*

Gabriel Garcia Marquez

Resumo

No Brasil, a juventude, apesar de sua significância percentual histórica no desenho populacional, tem se tornado uma categoria social importante trazendo demandas específicas, das quais a educação e o trabalho são temas centrais. Muito recentemente, assiste-se à criação de um aparato institucional específico para a juventude, contudo, essa institucionalidade, naquilo a que visa em termos de direitos sociais, ainda não se efetivou. Desse modo, a maior parte da juventude brasileira, ou seja, a juventude pobre ou de grupos populares, é o grupo que apresenta as maiores vulnerabilidades representadas pela elevada defasagem educacional quantitativa e qualitativa e pela precária inserção no mundo do trabalho. A presente pesquisa se debruçou sobre esta problemática, com o objetivo de correlacionar e apreender as interações macrossociais naquilo que se pode definir como microssociais - nos percursos de vida e nas trajetórias escolares de quatro jovens pobres, moradores da periferia de uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo. A pesquisa lançou mão de procedimentos metodológicos que tomaram por base uma composição de estratégias, entre elas, acompanhamentos individuais e coletivos no território, articulação de recursos sociais, dinamização da rede de suporte, as oficinas de atividades, dinâmicas e projetos e, especialmente, a apreensão do território de pesquisa. Tais estratégias, formuladas a partir da terapia ocupacional social e do aporte freiriano na educação, foram apoiadas pela objetivação participante proposta por Pierre Bourdieu. A abordagem sócio-histórica, eleita neste trabalho, sustentou a investigação e contribuiu para a análise das relações estabelecidas entre as políticas públicas voltadas para a juventude, sobretudo as educacionais, e o seu reflexo nos percursos de vida, com um enfoque privilegiado nas trajetórias escolares. Dentre os resultados, destaca-se que as políticas adotadas em sintonia com o sistema capitalista de produção e com a doutrina neoliberal contemporânea têm apresentado estratégias pouco eficientes, como, por exemplo, a ampliação de acesso ao ensino médio, a expansão de vagas no ensino superior e suas formas alternativas de inserção de grupos vulneráveis, que se mostraram insuficientes e, mesmo, inadequadas, devido à sua incapacidade de alcançar a juventude pobre, seus sujeitos em suas individualidades e demandas. Da mesma forma, a família e a sociedade, derivada em uma gama de atores e instituições, revelam-se, igualmente, suportes precários ou insuficientes para alavancar os projetos de vidas apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Estes jovens, ainda que imersos nas dificuldades, limitações e precariedades, vislumbraram e projetaram possibilidades que, no concreto vivido até aqui, demonstram fracassos que se abatem sobre trajetórias específicas, evidenciando, todavia, a necessidade de uma rede mais ampliada de proteção e sustentação, capaz de fornecer aportes efetivos para o futuro e na qual a educação tem papel fundamental.

Palavras-chaves: juventudes, juventude pobre; políticas públicas, políticas educacionais; percursos de vida; trajetórias escolares.

Abstract

In Brazil, the youth, besides the historic numerical relevance in the drawing of population, has become an important social category, that brings specific demands, wherein education and work are central themes. Recently, we are watching the settlement of an institutional framework, specific for youth, but, in what is intended in terms of social rights, has not yet become effective. Thus, the most part of the Brazilian youth, in other words, the poor youth or from popular groups, is the group that presents the highest vulnerability, represented by a major quantitative and qualitative educational gap and lack of integration with real world (related to jobs). This study has addressed this issue in order to correlate and understand the macrosocial interactions in what could be called microsocial - life path and school career of four poor young students, who live in suburbs of a medium-sized city in the countryside of São Paulo state. Research has made use of methodological procedures based on a combination of strategies, including, monitoring – either, individual and collectives in the territory - articulation of resources in social field, dynamization of the attention network and workshops of activities, projects and dynamics and, specially, apprehension of research territory. Those strategies were formulated on the basis of social occupational therapy and education in a Freire perspective, also supported by the participant objectification proposed by Pierre Bourdieu. The socio-historical approach, chosen in this work, supported the research and contributed to analysis the relations among the public policies aimed at youth, mainly, the educational policies and how they are reflected in the paths of life of those youngsters. Consequently, as we have policies according capitalist system of production and contemporary “neo-liberal” doctrine, we got little efficiency strategies, such as expanding access to secondary and superior degrees, the expansion of superior degree and its alternative forms the inclusion of vulnerable groups, that resulted vulnerable, because their inability to meet the demands of individuals of the poor youth. In the same way, the family, society and others institutions also came to be insufficient or inadequate to supports the leverage the life’s projects presented by the individuals of the research. These youngsters, though, immersed in difficulties, limitations, and precariousness, projected possibilities, until now, show that failures shoot down upon specific paths, highlighting the need for a broader network of protection and support, capable of transforming life, where in education has a fundamental role.

Key-words: Youth, Poor Youth; Policies Public, Educational Policies; Paths of Life; Educational Path.

Lista das Ilustrações

Quadros

1. Modalidades do Programa ProJovem	50
2. Ações públicas para juventude com objetivo de inserção no mercado de trabalho ou de geração de renda	70
3. Equipamentos sociais no território	154

Gráficos

1. Porcentual da Renda Apropriada pelos 50% mais pobres, 40% seguintes e 10% mais ricos (Brasil e Estado de São Paulo, 2004)	58
2. Investimento e demanda projetada de recursos para a Educação	76
3. Porcentual de jovens que aos 19 anos concluíram o ensino médio conforme a renda	79
4. População residente na zona urbana e rural de São Carlos (1940-2009)	133
5. Primeiro emprego e reemprego em São Carlos (2000-2010)	143
6. Saldo total entre admissões e desligamentos em São Carlos (2000-2010)	143

Tabela

1. Situação educacional dos jovens (%), por faixa etária, em 2007	84
2. Posição de São Carlos em relação aos indicadores do IVJ-V em análise isolada	160
3. População jovem por faixa etária segundo a religião (%)	218

Figuras

1. Composição e articulação dos procedimentos metodológicos da pesquisa	107
2. Localização de São Carlos - SP	119
3. Localização dos bairros periféricos da região sul de São Carlos - SP	120
4. Produto Interno Bruto dos Municípios (<i>per capita</i> , valores em reais 2007)	127
5. Pobreza e Desigualdade dos Municípios (Índice de Gini - 2003)	127
6. Pobreza e Desigualdade dos Municípios (Incidência da Pobreza % - 2003)	127
7. Finanças Públicas dos Municípios (Despesas orçamentárias em reais - 2008)	127
8. Mapa dos Equipamentos e Áreas Públicas do Território	153

Imagens Fotográficas

1. Barraco no Jardim Gonzaga (1979)	98
2. Córrego canalizado (à esquerda) no Jardim Gonzaga (2009)	98
3. Casa no Jardim Gonzaga (2010)	98
4. Jovem no território (2010)	98
5. Rua do Jardim Gonzaga (2010)	98
6. Pichação na rua no Monte Carlo (2011)	98
7. Vias de acesso para pedestres no Jardim Gonzaga	99
8. Praça no Jardim Gonzaga, após reforma realizada (2011)	99
9. Praça no Jardim Gonzaga, após reforma realizada (2011)	99
10. Escola do Futuro Janete Maria Martinelli Lia (2008)	99
11. Estação Comunitária – ECO (2009)	99
12. Estação Comunitária – ECO (2011)	99
13. Quadra da Escola Estudaual Dona Aracy Leite Pereira Lopes (2009)	100
14. Igreja Pentecostal no Monte Carlo (2011)	100
15. Centro Comunitário Pacaembu (2008)	100
16. Centro de Referência da Assistência Social – CRAS Pacaembu (2010)	100
17. Centro da Juventude Monte Carlo (2010)	100
18. Festa popular no Centro da Juventude (2011)	100

Fontes:

Imagem 1: Rosa (2009)

Imagens: 2,10, 11, 13, 14, 15, 17 e 18 – Arquivos do Metuia Núcleo UFSCar.

Imagens: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12 e 16 – registros realizados pela própria pesquisadora.

Lista de Abreviaturas e Siglas

Abrinq	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Carlos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas
CAMEP	Círculo de Amigos do Menino Patrulheiro "Doutor Marino da Costa Terra"
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEJUVENT	Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude da Câmara dos Deputados
CEMEI	Centro Educacional de Educação Infantil
CEPID	Centro de Pesquisa, Inovação e Difusão
CICA	Projeto Centro Integrado da Criança e do Adolescente
CJ	Centro da Juventude
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Juventude
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COMJUVE	Conselho Municipal da Juventude
CoVest	Coordenadoria do Vestibular
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DEPEM	Departamento de Modernização e dos Programas da Educação Superior
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DTO	Departamento de Terapia Ocupacional
EaD	Educação à Distância
EAPA	Associação de Apoio às Pessoas Vivendo com HIV
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECO	Estação Comunitária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FESC	Fundação Educacional de São Carlos
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUMCAD	Fundo Municipal da Criança e do Adolescente
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
Ibase	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IJV-V	Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência
INCOOP	Incubadora Regional de Cooperativas Populares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
Movas	Movimentos de Alfabetização
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAI	Núcleo de Atendimento Integrado
OCA	Orçamento da Criança e do Adolescente
OIJ	Organização Ibero-Americana de Juventude
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orçamento Participativo
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCC	Primeiro Comando da Capital
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
Planfor	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNJ	Política Nacional da Juventude
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas
ProGrad	Pró-Reitoria de Graduação
PROHAB	Progresso e Habitação São Carlos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade para Todos
Recriad	Rede de Integração da Criança e do Adolescente
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SP	São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIM	Serviços Integrados do Município
SINAES	Sistema de Avaliação da Educação Superior
SM	Salário Mínimo
SMCAS	Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social
SMEIJ	Secretaria Municipal Especial da Infância e Juventude

SNJ Secretaria Nacional de Juventude
UFSCar Universidade Federal de São Carlos
USP Universidade de São Paulo
UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UNESP Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNIARA Centro Universitário de Araraquara

Sumário

APRESENTAÇÃO	15
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	23
CAPÍTULO 1. CONCEPÇÕES, POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE	27
CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE	28
AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE	38
NOVA INSTITUCIONALIZAÇÃO PARA ANTIGAS DEMANDAS	45
CAPÍTULO 2. A JUVENTUDE HOJE E SUA REALIDADE: EDUCAÇÃO E TRABALHO	56
TRABALHO E RENDA	62
ESTUDO E ESCOLARIZAÇÃO	72
EDUCAÇÃO BÁSICA	73
ENSINO SUPERIOR	84
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	91
CAPÍTULO 3. CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	97
CAPÍTULO 4. O TERRITÓRIO	117
A LOCALIZAÇÃO	119
O HISTÓRICO	120
A CONSTITUIÇÃO DO TERRITÓRIO: JARDIM GONZAGA E SEU ENTORNO	127
A URBANIZAÇÃO	146
OS EQUIPAMENTOS E AS AÇÕES SOCIAIS NO TERRITÓRIO	152
AÇÕES, EQUIPAMENTOS E SERVIÇOS PÚBLICOS DA CIDADE QUE CONTEMPLAM A JUVENTUDE	158
CIDADE AMIGA DA CRIANÇA E DO JOVEM	159
CAPÍTULO 5. OS PERCURSOS DE VIDA JUVENIS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES	162
ACOMPANHAMENTO DE JULIANA	166
ACOMPANHAMENTO DE CARLINHOS	167
ACOMPANHAMENTO DE FERNANDO	169
ACOMPANHAMENTO DE MARI	169

JULIANA	172
TRAJETÓRIA ESCOLAR	175
A CONTRADIÇÃO DA MELHOR ALUNA NA 'PIOR' ESCOLA	186
<hr/>	
CARLINHOS	197
TRAJETÓRIA ESCOLAR	204
TERRITÓRIO, IGREJA, FAMÍLIA E ESCOLA: CONSTITUINDO-SE NO NÃO LUGAR	212
<hr/>	
FERNANDO	224
TRAJETÓRIA ESCOLAR	229
A LUTA PELA ESCOLARIZAÇÃO	240
<hr/>	
MARI	248
TRAJETÓRIA ESCOLAR	251
JUVENTUDE PERPASSADA POR ADVERSIDADES E SEUS ENFRENTAMENTOS	262
<hr/>	
CAPÍTULO 6. ENTRELAÇANDO PERCURSOS, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS	271
<hr/>	
CONCLUSÕES	294
<hr/>	
REFERÊNCIAS	307
<hr/>	
APÊNDICE	
A- Equipamentos Públicos no Território (localização e histórico)	325
B- Ações, equipamentos e serviços públicos da cidade que contemplam a juventude	328

APRESENTAÇÃO

Na obra *Esboço de autoanálise*, Pierre Bourdieu apresenta sua trajetória tomando a si próprio como objeto de análise. Ele inicia seu texto com a frase: “Compreender é primeiro compreender o campo¹ com o qual e contra o qual cada um se fez” (2005, p. 40). Com essa premissa, relato minha breve trajetória, que poderá expor algumas correlações com os caminhos da presente pesquisa.

Meu percurso como pesquisadora se interconecta com minha trajetória de vida, muitas marcas se sobrepõem com as opções por determinadas construções de saberes, da mesma forma pelo direcionamento aos jovens de periferias urbanas.

Nasci no final da década de 1970, em uma família de classe média arranjada, migrante, com bem pouco estudo, que encarou o trabalho, formal e informal, como única estratégia de progredir e alcançar melhores condições de vida. O estudo, por sua vez, só seria valorizado se sua correlação com melhores garantias de emprego estivesse nitidamente estabelecida.

Fui a primeira neta de uma grande família (tenho mais de cinquenta primos) e, como de costume, as crianças mais velhas cuidam das mais novas, em um ciclo que permanece ainda hoje, além dos cuidados da avó, matriarca da família. Noto esse traço, quando me responsabilizo pelas questões e pelos problemas das pessoas, para muito além daquelas que fazem parte do meu seio familiar.

¹ O conceito de campo é utilizado por Bourdieu (1983b) para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Cada campo de produção simbólica seria um palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativo aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos, incluindo as pessoas e as instituições que os produzem (Nogueira e Nogueira, 2006). Para Bourdieu (1983b, p. 90), “a estrutura do campo é um estado de relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica), que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico”.

Sempre estudei em escolas públicas e hoje sou docente de uma instituição de ensino superior pública, abracei a causa, por isso trabalho em prol de um ensino gratuito, de qualidade e para todos, não apenas para ecoar um mesmo ideal, às vezes panfletário, mas sobretudo porque vivencio a potência que o ensino e o saber podem ter, acredito em sua marca transformadora e conseqüentemente como ela pode ser capaz de alterar as trajetórias das pessoas. Essas mudanças não se restringem às melhores condições econômicas de vida, abrangem toda uma gama de potencialidades que a consciência e a melhor apreensão de mundo podem nos provocar.

Formei-me terapeuta ocupacional com o intuito, a princípio ingênuo, de poder cuidar das pessoas, olhá-las e enxergá-las, fazer para elas, fazer com elas, pensar em seus fazeres e em suas formas de se constituírem na vida. Essas pessoas estão delineadas por processos de ruptura e são desviantes - quase sempre, essas características sempre aumentaram o meu interesse e o meu respeito por elas.

A Terapia Ocupacional possui diferentes áreas de atuação, que se correlacionam com distintos campos do saber. No Brasil, na década de 1970, inauguraram-se na Terapia Ocupacional o debate e a prática de uma nova área de atuação, denominada *Social*. Nesse importante momento histórico, surgiu o questionamento dos técnicos quanto à sua função político-social; assim, eles começaram a reivindicar a participação em projetos e instituições até então distantes dos profissionais de saúde, voltados para espaços educativos e principalmente corretivos (Barros, Ghirardi e Lopes, 1999 e 2002).

Na década seguinte, disciplinas específicas de Terapia Ocupacional Social começaram a ser ministradas nos cursos de graduação, com forte fundamentação das ciências humanas, todavia, não foi suficiente para oferecer um corpo de conhecimento que pudesse responder à complexidade desse campo de atuação e saberes. Além disso, esse período foi marcado pela discussão dos fundamentos da Terapia

Ocupacional associados à identificação de perspectivas históricas e de correntes filosóficas ou metodológicas. Em paralelo, cresceu o discurso de que o social se aplicaria a toda prática do terapeuta ocupacional, o que resultou em uma diluição do arcabouço teórico e prático que estava sendo construído por aqueles que defendiam a Terapia Ocupacional Social (Galheigo, 2003).

No final da década de 1980, as mudanças políticas e econômicas influenciaram a prática do terapeuta ocupacional, este por sua vez assumiu outras diferentes áreas de atuação. Além disso, nesse período sua atuação passa a estar ancorada pelas políticas sociais que foram implementadas, pela noção de direitos e a luta por eles, que reorganizaram a assistência e conseqüentemente influenciaram a prática do terapeuta ocupacional. Mudanças teóricas também puderam ser observadas, foram ampliadas as perspectivas interdisciplinares e a compreensão da multiplicidade de práticas específicas que vinham se firmando no cenário nacional, corroboradas pela necessidade de confirmar a existência de uma área de ação cujo principal foco fosse a atenção às demandas das pessoas excluídas do acesso aos bens culturais e sociais (Galheigo, 2003).

Em meio a esse movimento, no final da década de 1990, ainda na graduação, vinculei-me ao Núcleo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do Departamento de Terapia Ocupacional, do programa METUIA – Terapia Ocupacional no Campo Social, coordenado pela Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes. Trata-se de um grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de indivíduos em processo de ruptura das redes sociais de suporte² (Barros, Lopes e Galheigo, 2002).

² O estado de vulnerabilidade social é produzido na conjunção da precariedade do trabalho com a fragilidade do vínculo social, sendo uma categoria capaz de descrever a situação de uma grande parcela da população brasileira. São diversos os fatores que confluem para a dissociação social. Extrema desigualdade, a migração para os grandes centros urbanos, precariedade de moradia, características históricas da formação da família nuclear brasileira, em um contexto de precarização do trabalho, levam, muitas vezes, a uma situação de rupturas de participação e da coesão social. Nessa concepção, é preciso desenvolver estratégias e ações que promovam os direitos e a participação advindos da cidadania de grupos sociais específicos: pessoas em situação de rua, idosos sem recursos, chefes de família monoparentais, especialmente mulheres, sem proteção, sem terras, sem-teto, operários sem empregos,

O METUIA foi criado em 1998 por docentes de Terapia Ocupacional de universidades paulistas. Desde então, sua proposta tem sido a de desenvolver projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em Terapia Ocupacional Social. Dentre suas atividades mais importantes, podemos destacar os programas de intervenção em suas conexões com os setores da assistência social, da cultura, da educação e, também, com a saúde. Atualmente, dois núcleos estão em atividade: o da Universidade de São Paulo e o da Universidade Federal de São Carlos, formados por professores, técnicos e estudantes de graduação e pós-graduação. A intervenção efetivada por ambos decorre de projetos de extensão universitária e das parcerias estabelecidas, vindo a acontecer em espaços públicos, comunitários, instituições e outras organizações sociais (Barros, Lopes e Galheigo, 2007).

O METUIA tem se dedicado à realização de estudos e pesquisas, à formação de estudantes de graduação e pós-graduação e à implementação de intervenções no campo social que busquem a inovação por meio da criação de novas metodologias participativas, assim como a discussão sobre o papel social dos técnicos, em especial do terapeuta ocupacional, dedicando-se ao enfrentamento das problemáticas contemporâneas da sociedade brasileira (Barros, Lopes e Galheigo, 2002, p. 367).

O METUIA se configurou como um importante grupo em defesa e constituição do arcabouço teórico, prático e metodológico sobre Terapia Ocupacional Social nacionalmente. Reis (2008), após realizar um estudo sobre a produção científica acerca da Terapia Ocupacional Social, afirma:

No que se refere à teorização de aspectos relacionados à constituição do campo de atuação para terapeutas ocupacionais, a Terapia Ocupacional Social tem recebido contribuições predominantemente de autores paulistas, notadamente ligados ao Projeto METUIA, atualmente único grupo voltado exclusivamente ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias específicas de intervenção social, sendo responsável por grande parte das publicações do campo (Reis, 2008, p. 61).

adolescentes e jovens pobres e outros. Para isto, é, igualmente, fundamental criar estratégias para fortalecer as redes sociais de suporte, evitando rupturas trazidas por situações nas quais a vulnerabilidade já está presente (Lopes, 2007, p.249).

A vinculação ao grupo foi de extrema importância para minha formação e me ofereceu um caminho fértil de atuação, estudo e pesquisa pelo qual segui com veemente interesse³. Nesse sentido, minha entrada no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSCar) revelou a riqueza e a necessidade do aprofundamento teórico, ao qual me engajei.

A pesquisa de mestrado, além de todo aprendizado teórico, incluindo aquele acerca da produção científica, ensejou-me maior penetração e compreensão sobre as políticas sociais e públicas, a educação e sobre a juventude. Como resultado final, a dissertação de mestrado: *Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência da Escola: qual a dinâmica entre os diversos atores envolvidos*⁴, realizada com estudantes do ensino médio de escolas públicas centrais e periféricas na cidade de São Carlos, revelou, academicamente, importantes ações empregadas pelos jovens e com eles acerca da violência explícita e simbólica na e da escola, além dos refinados processos de exclusão adotados por gestores e educadores, referendados pela dinâmica escolar.

A coleta de dados dessa pesquisa esteve vinculada ao projeto de extensão universitária: **Recriando Caminhos e Construindo Perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de grupos populares**, coordenado pelo Núcleo UFSCar do METUIA, com o financiamento do Ministério da Educação (MEC)⁵ e com apoio da Pró-Reitoria de Extensão – ProEx da UFSCar.

³ Ainda que tivesse tido a oportunidade de trabalho, estudo e pesquisa em outras áreas e campos de atuação na Terapia Ocupacional, toda bagagem adquirida me permitiu agregar e correlacionar saberes que diferenciaram meu desempenho e fundamentavam ideologicamente minha atuação.

⁴ SILVA, Carla Regina. **Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência da Escola: qual a dinâmica entre os diversos atores envolvidos?** 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

⁵ Por meio do Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas – PROEXT 2005, do Departamento de Modernização e dos Programas da Educação Superior (DEPEM), da Secretaria de Educação Superior (SESU). Já a coordenação foi realizada pela Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes (Departamento de Terapia Ocupacional – DTO/UFSCar) e as coordenações locais foram de Ana Paula Serrata Malfitano, responsável pelas ações realizadas na cidade de Campinas (SP), e de Carla Regina Silva, responsável pelas ações realizadas na cidade de São Carlos (SP). As atividades de campo foram

Nessas propostas acadêmicas foram realizadas intervenções técnicas e de pesquisa na Escola Estadual “Dona Aracy Leite Pereira Lopes”. Esta escola pública demonstrou ser um equipamento educacional de referência para os jovens de bairros periféricos da cidade de São Carlos (SP), ainda que dentro de uma relação contraditória e conflituosa.

Em 2007, desenvolvemos o programa de extensão universitária: **Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social**, coordenado⁶ pelo Núcleo UFSCar do METUIA, por meio do financiamento do PROEXT (2006), (DEPEM/SESU/MEC) e com o apoio da ProEx da UFSCar. Sendo assim, foi possível dar continuidade ao trabalho desenvolvido e ampliar as ações propostas.

Outras propostas do Núcleo UFSCar do METUIA foram mantidas por meio de projetos extensionistas, financiados pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEx UFSCar, sendo eles: Oficinas na Escola de Tempo Integral: proposições e possibilidades (2007, 2008 e 2009); ARTICULAÇÃO com Jovens no Território do Jardim Gonzaga (2008, 2009, 2010 e 2011)⁷ e Terapia Ocupacional Social: ressignificando conteúdos formais do ensino médio na escola pública (2010).

No ano de 2009, o Núcleo UFSCar do METUIA realizou a assessoria para o planejamento e a elaboração do Projeto Político e Pedagógico do primeiro Centro da Juventude – CJ “Elaine Vivianne” do município⁸, por meio da parceria estabelecida com

executadas por cinco equipes, compostas pela Profa. Beatriz Akemi Takeiti (DTO – UFSCar) e 14 alunas dos cursos de graduação em Terapia Ocupacional e de Pedagogia da UFSCar.

⁶ A coordenação foi realizada pela Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes, compunham a equipe Profa. Ana Paula Serrata Malfitano (DTO – UFSCar), Prof. Arthur Autran Franco de Sá Neto (Departamento de Artes e Comunicação – UFSCar), Carla Regina Silva, Patrícia Leme de Oliveira Borba, Beatriz Akemi Takeiti e 18 estudantes dos cursos de graduação em Terapia Ocupacional, Imagem e Som e Pedagogia da UFSCar.

⁷ Para a realização dessa ação, o Programa METUIA estabeleceu parceria com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social – SMCAS, desde 2007.

⁸ Há proposta para que sejam construídos cinco centros da juventude no município de São Carlos, em diferentes regiões periféricas da cidade.

a Secretaria Municipal Especial da Infância e Juventude – SMEIJ. O CJ tem como principal objetivo fomentar e articular as ações e as políticas públicas para a juventude no município. Além disso, promover o acesso às atividades de cultura, lazer, educação, profissionalização e integralização das ações intersetoriais (Lopes, Malfitano e Silva, 2009). Logo depois, foi desenvolvido o projeto “Capacitação e Sensibilização da Equipe do Centro da Juventude da Cidade de São Carlos (2008-2009)”, cujo objetivo foi a qualificação da equipe de profissionais do CJ para o trabalho com a juventude.

Ainda em 2009, o Núcleo UFSCar do METUIA desenvolveu “Plano Municipal de São Carlos para Atenção a Adolescentes e Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social: Assessoria Técnica (2009, 2010)”. O trabalho foi realizado com o grupo gestor e em parceria com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social – SMCAS. Em 2010, executamos o Programa de Extensão Universitária **Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude**, coordenado⁹ pelo Núcleo UFSCar do METUIA, através da parceria com PROEXT 2009 (DEPEM/SESU/MEC)¹⁰ e apoio da ProEx da UFSCar.

Como membro da equipe, do Núcleo UFSCar do METUIA, participei das atividades mencionadas, com ações distintas em cada proposição. Além disso, entre 2008 e 2009, tive a oportunidade de coordenar a implantação do Programa Federal ProJovem Adolescente em São Carlos (SP) junto à SMCAS.

As atividades extensionistas protagonizadas pelo Núcleo UFSCar do METUIA estão alicerçadas pela compreensão da Extensão como prática acadêmica que integra as atividades de ensino e pesquisa, propiciando o diálogo entre a universidade e a

⁹ A coordenação foi realizada pela Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes, compunham a equipe Profa. Ana Paula Serrata Malfitano (DTO – UFSCar), Profa. Carla Regina Silva, Profa. Patrícia Leme de Oliveira Borba, e 27 estudantes dos cursos de graduação em Terapia Ocupacional e da pós-graduação em Educação e em Terapia Ocupacional da UFSCar.

¹⁰ Financiada pelo Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas (PROEXT 2009), Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Ministério da Educação (MEC).

sociedade, a democratização do saber acadêmico e a busca de respostas às demandas de aperfeiçoamento sociocultural e profissional geradas pelos próprios cursos de graduação e pós-graduação, e mais amplamente pela sociedade (Lopes et al, 2009).

Nesta perspectiva, vislumbra-se a formação de operadores/técnicos para o campo social, com competência técnica, ética e política, capazes de exercer práticas interdisciplinares e intersetoriais que valorizem e estabeleçam a conexão entre diferentes campos do saber, como saúde, assistência social, cultura e educação, em busca do enfrentamento das grandes situações de vulnerabilidade vivenciadas no contexto brasileiro (Lopes et al, 2008).

[Essa dimensão] é construída na medida em que se reflete e se teoriza acerca das práticas concretizadas no cotidiano, a partir do melhor entendimento das múltiplas dimensões das temáticas portadas pelos 'fazer' dos projetos. Tais ações estão impregnadas de valores morais, culturais e de classe, por regras de condutas, que devem ser discutidos e problematizados na perspectiva de uma intervenção no contexto social que, efetivamente, trabalhe na direção da maior autonomia dos sujeitos, sejam indivíduos ou grupos. Assim, são apresentados novos conceitos, visando, como fim, à discussão de direitos e à busca da cidadania plena (Lopes et al, 2008, p. 3).

As atividades, os projetos e programas citados possibilitaram minha inserção no território da presente pesquisa e uma aproximação com muitos jovens, numa relação de confiança e afeto, que desencadeou acompanhamentos individuais duradouros.

Os acompanhamentos individuais e territoriais fazem parte de um arcabouço metodológico que integra outras ações, tais como a articulação de recursos no campo social, a dinamização da rede de atenção e as oficinas de atividades, dinâmicas e projetos (Lopes, Borba e Cappellaro, 2011).

Esse repertório teórico e metodológico de estratégias e recursos possíveis, desenvolvidos pelo METUIA, fundamenta minhas ações ao mesmo tempo em que é

retroalimentado por nossos debates, intervenções, sistematizações e teorizações sobre ele.

Em 2008, minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, para o doutoramento, buscou a articulação entre o arcabouço teórico e prático delineado, minha inserção em determinado território e minha vinculação com os jovens desse território. Em consonância, criou oportunidades de continuidade e aprofundamento construído no mestrado, delineando o foco nas trajetórias de jovens populares urbanos e sua correlação com o ensino e com a escola, da mesma forma que com toda sua rede de relações e sua produção de vida. Assim, os percursos e as trajetórias relatadas nesta pesquisa são frutos desse trabalho coletivo, iniciado em 2005.

Ressalto que atualmente exercendo a função de professora, do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, mantenho meu engajamento neste território, em parceria com o METUIA, fomentando novas ações na direção da defesa de direitos para/com esta juventude.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem como pressuposto a inquestionável importância da educação para todo ser humano, ao mesmo tempo, ao se tratar de jovens em condição de pobreza, essa premissa emerge um conjunto de desafios para a constituição de uma educação pública, de fato, democrática e justa. Contexto no qual as políticas públicas são reconhecidamente insuficientes, fragmentadas, para atendê-los efetivamente como sujeitos de direitos (Sposito e Carrano, 2003; Lopes e Silva, 2007).

A pesquisa debruçou-se sobre os percursos de jovens de periferia e suas trajetórias escolares. Vidas que se tecem com suas incertezas, seus desafios e suas esperanças para o futuro, suas histórias reais desvelam encontros e desencontros que

reconhecidamente refletem as problemáticas macroestruturais e revelam a perversidade de um sistema que exclui, violenta, negligência e abandona seus jovens.

A escolha pela juventude pobre se faz pelo compromisso ético da pesquisadora, partindo da concepção gramsciniana, a ética dever ser a referência para a superação da desigualdade e a compreensão crítica de si mesmo é obtida através de lutas, no campo da ética, da política, atingindo uma elaboração superior da própria concepção do real (Gramsci, 2010).

A abordagem socio-histórica, eleita neste projeto, sustenta a investigação e contribui para a análise das relações estabelecidas entre as políticas públicas voltadas para a juventude, sobretudo educacionais e relacionadas ao mundo do trabalho, consequentemente entrelaçamos os paralelos que estão refletidos nos percursos de vida.

Com o intuito de alcançar os objetivos traçados, segundo os referenciais teórico e metodológico adotados, análises produzidas e sistematizadas, apresentamos o resultado final deste trabalho. No primeiro capítulo, aduzimos um panorama acerca da juventude, seus conceitos, a importância do debate atual sobre ela, assim como uma breve retrospectiva sobre a política pública para a juventude, incluindo as orientações que não são novas no Brasil, mas permanecem atuais e reafirmam as principais temáticas a serem lidadas com relação à juventude: educação e trabalho, bem como o quanto a “nova” institucionalidade precisa se transformar em efetividade.

Priorizando ‘estudo e escolarização’ e ‘trabalho e renda’, o segundo capítulo traça um panorama acerca dessas categorias para a juventude na atualidade, salientando o debate sobre a juventude pobre. São apresentados dados atuais acerca das políticas nestas esferas e as principais críticas, na direção do enfrentamento dos inúmeros desafios ainda por serem vencidos.

No capítulo três, é apresentada a constituição do campo de pesquisa, assim, estão elencadas as estratégias metodológicas baseadas na intervenção da Terapia Ocupacional Social, destacam-se os acompanhamentos individuais e territoriais, a articulação de recursos no campo social, a dinamização da rede de atenção e as oficinas de atividades, dinâmicas e projetos. Este repertório está apoiado na fundamentação de Pierre Bourdieu, especialmente na proposição da objetivação participante, como categoria e recurso metodológico de pesquisa. Além disso, é realizado um breve levantamento sobre os estudos cujas abordagens apresentam similaridade com a proposição realizada nesta pesquisa.

O quarto capítulo dedica-se ao território, foco da pesquisa de campo e espaço onde foram tecidos os percursos de vida e as trajetórias escolares dos jovens aqui retratados, elementos que vão desde sua localização, histórico sociopolítico, descrição dos equipamentos sociais até a contextualização do município nos debates que se correlacionam com a juventude.

A seguir, no quinto capítulo, são descritos os percursos de vida e as trajetórias escolares de quatro jovens, seus sonhos, suas contradições, a fragilidade e a complexidade de suas vidas. São apresentados os caminhos percorridos no mundo do trabalho e a busca da renda e, em especial, sobre os processos com a escola e a escolarização. O território e o contexto de vida são contornos importantes para maior compreensão dos limites e das possibilidades da tessitura das redes de suporte, assim como, a emergência de outras categorias constitutivas dos caminhos desses jovens que foram analisadas e se evidenciam como sustentadoras, desagregadoras ou alienadoras.

O sexto capítulo busca entrelaçar temáticas importantes presentes nos percursos de vida e nas trajetórias escolares dos jovens protagonistas deste estudo, o debate sobre as políticas voltadas para juventude e, ainda, priorizam-se as críticas de

como a educação tem sido concebida e ofertada e os inúmeros desafios enfrentados, sobretudo pela juventude pobre, tal como, refletido nas histórias dos jovens.

Enfim, nossas conclusões defendem a tese de que a educação ainda que corrompida com o sistema capitalista neoliberal é capaz de transformar percursos de vida. Os jovens protagonistas da pesquisa, ainda que, imersos às dificuldades, limitações e precariedades, projetaram possibilidades, evidenciando a necessidade de uma rede mais ampliada de proteção e sustentação capazes de transformações de vida, da qual a educação tem papel fundamental. Além disso, apontamos os caminhos de pesquisa como estratégias profícuas para o levantamento de dados e análises realizadas e sugerimos outros possíveis caminhos de pesquisa a serem percorridos.

Brasil vai
vencer

CONCEPÇÕES, POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE

*As palavras produzem sentido, criam realidades
e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.
Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos
coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.
(Bondia, 2002, p. 2)*

No Brasil, a juventude está compreendida numa faixa etária entre os 15 e os 29 anos. Essa população, no início dos anos de 1990, era de 41 milhões e, em 2010, passou para 43 milhões, o que corresponde a 26,8%¹¹ do total de brasileiros. De acordo com a pirâmide etária populacional, em nenhum outro momento da história houve maior contingente de jovens¹² (IBGE/Censo, 2000 e IBGE/Censo, 2010).

A juventude, dada, inclusive, sua relevância numérica, tornou-se uma categoria social importante no Brasil. Diversos autores (Bercovich e Madeira, 1989; Abad, 2002; Sposito e Carrano, 2003; Pochman, 2004) apontam para a necessidade de políticas públicas para a juventude, numa pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista, na direção de intervir e responder às suas demandas e, realmente incorporem a noção do jovem como sujeito de direitos.

Entretanto, a trajetória das políticas públicas, destinadas aos jovens no Brasil, demonstram ações insuficientes, fragmentadas ou inadequadas para atender de fato às demandas desse grupo numa perspectiva que os efetive como sujeitos de direitos (Silva e Lopes, 2009).

Há uma interconexão entre aquilo que tende a se tornar uma representação normativa corrente da idade e dos jovens na sociedade e o próprio impacto das ações políticas. Dito de outra forma, a conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens. Assim, as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações (Sposito e Carrano, 2003, p. 18).

CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE

O conceito de juventude se entrelaça numa rede complexa de saberes e poderes, que percorrem diferentes campos de conhecimento, períodos históricos e

¹¹ Esse percentual concentra distintas faixas etárias: 15 e 19 anos (8,9%), 20 e 24 anos (9%) e 25 e 29 anos (8,9%).

¹² Segundo previsões e estimativas estatísticas, em 2010, a população jovem atingiu seu maior tamanho absoluto, esta proporção tende a começar a cair significativamente na próxima década (Brito, 2008 e IBGE, 2008).

fenômenos sociais. É preciso atentar-se para quais categorias e parâmetros regem essa construção social que define e delimita esse conceito, tais como a idade, o grau de autonomia, o papel social, os direitos e deveres, entre outros.

A concepção da juventude como uma fase de transição pode ser entendida em relação à trajetória biográfica, que vai da infância à idade adulta, e à transição considerada como processo (de reprodução social), quando as trajetórias dos jovens são reflexos das estruturas e dos processos sociais. Essa perspectiva aborda as questões sociais e históricas para definir a juventude como categoria social.

As teorias sociológicas ocupam uma posição importante no panorama das concepções acerca da juventude, compreendidas, de modo geral, como o resultado de tensões e pressões que vêm do contexto social, fundamentalmente relacionado com o processo de socialização por qual passa o sujeito e pela aquisição de papéis sociais.

Pais (1990), na tentativa de sistematizar o conhecimento produzido pelas pesquisas sobre juventude na sociologia, descreve dois grandes blocos: o primeiro compreenderia os trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social derivado de uma determinada fase de vida, com ênfase nos aspectos geracionais; o segundo subsumiria a temática no interior de outras dimensões da vida social, definidas a partir de universos mais amplos e diversificados, sobretudo aqueles derivados das diferentes situações de classes.

Já o entendimento no interior das tensões dos processos sociais, condiciona a juventude a uma estratificação social que definirá as perspectivas de seus percursos e suas trajetórias. No caso de jovens pobres, evidencia-se o afunilamento das possibilidades ao que se refere a maior garantia de melhores condições de vida e de escolhas, resultando suas formas de ser e estar no mundo.

A relevância dessas questões produziu a necessidade de uma concepção que pudesse abarcar sentidos múltiplos da juventude, aliás, das juventudes – substantivo

no plural – para alcançar uma compreensão mais ampla e fiel com relação às heterogeneidades produzidas pelos coletivos sociais dos jovens¹³. Assim, as categorias de adolescência e juventude são entendidas como construções socio-histórica, econômica, cultural e relacional, configuradas em um processo permanente de mudança e ressignificação nas sociedades contemporâneas.

Essa conceituação reflete parte das compreensões da sociologia da juventude, criticadas por Pais (1990), por apresentar e, por isso, produzir duas tendências para a juventude: a) como um conjunto social constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos de uma “cultura juvenil”, específica e definida em termos etários; b) como um conjunto social necessariamente diversificado, “culturas juvenis” definidas em função de diferentes pertenças de classe, situações econômicas, parcelas de poder, interesses, oportunidades ocupacionais, etc.

O autor justifica a falha da sociologia da juventude devido a suas construções serem *próprias ou inerentes* à fase de vida, como podem, também, ser *derivadas ou assimiladas*, quer pelas gerações precedentes (de acordo com a corrente geracional da sociologia da juventude), quer pelas trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente classista) (Pais, 1990).

Por outro lado, a segunda tendência apresentada produziu o debate em torno de as juventudes ampliarem as necessidades de reflexão e ação perante suas diversidades. A existência de uma pluralidade de condições materiais de vida se traduz numa regularidade diversificada de possíveis realidades e demandas juvenis.

Bourdieu alerta sobre como se constitui a definição do termo *juventude*, pois seria arbitrário utilizar conceitos únicos como se os jovens “fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar estes interesses a

¹³ O termo *juventudes* tem sido utilizado por diversos autores, tais como Novaes, 1998, Carrano, 2000, Castro e Abramovay, 2002 e Abramo, 2005.

uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente” (1983a, p. 113).

A contradição intrínseca da conceituação da juventude se apresenta como intergeracional e atravessa tempos. Desde a Antiguidade Clássica, a juventude é vista como um bem inestimável aos homens, ainda mais valorizada que a imortalidade, característica apenas dos deuses e muitas vezes consideradas equivalentes (Comte, 1994).

Essa simbologia, de certa forma presente ainda nos dias atuais, de culto à beleza e à imortalidade, entre outras explicações, produziu uma relação contraditória com o jovem, de um lado aquele de tenra idade que provoca inveja nos mais velhos pelas, nem sempre reais, mas inúmeras, possibilidades que ainda estão por vir, por seu maior distanciamento da morte (acreditando na regularidade linear dos processos de vida) e, de outro, sua imaturidade e inexperiência que parecem lhe produzir um menor valor. Bourdieu (1983a) lembra que a divisão lógica entre os jovens e os velhos está no poder, na repartição dos poderes e implica os limites e a produção de uma ordem, em que cada um deve se manter em seu lugar.

A sociedade ocidental moderna possui uma visão “adultocêntrica” de mundo, que traduz uma relação sempre de vir a ser, muito mais incisiva no mundo infantil, mas também presente para a juventude. A posição ideal do adulto nessa hierarquia desenvolvimentista relega ao jovem um lugar de incompletude, não apenas daquele em formação, mas sobretudo daquele que será um adulto ideal se o processo formativo for positivo.

A ideia central é que a juventude é o estágio no qual acontece a entrada “na vida social plena e que, como situação de passagem, compõe uma relação de relatividade: de direitos e deveres, de responsabilidades e independência, mais amplas

do que os das crianças e não tão completas quanto os dos adultos" (Abramo, 1994, p. 11).

Esta interpretação responsabiliza o jovem, ao mesmo tempo em que deposita nele uma expectativa futura; esse jogo de forças alimenta um não lugar no agora, um investimento para o amanhã.

Dubet (1996) observa que, para estabelecer um tratamento analítico sobre a noção de juventude, é preciso, preliminarmente, reconhecer que a moderna condição do jovem encerra uma tensão intrínseca. Para esse autor, a experiência desse momento de vida é construída em torno da formação moderna de um mundo juvenil relativamente autônomo e, ao mesmo tempo, como momento de distribuição dos indivíduos na estrutura social. Ou seja, ainda que se vislumbre um caminho autônomo, para suas escolhas e possibilidades de futuro, esse se dará a partir de uma determinada organização de classes, que seleciona, segrega, descarta em nome de uma limitada "liberdade".

Essas relações, não excluindo outras, corroboram com o conceito da juventude como um problema, sobretudo social. Krauskopf (1998) enfatiza que o paradigma que define a juventude como etapa de transição, ou seja, da corrente geracional, favorece a visão desta como "a idade difícil"¹⁴, na qual se constrói uma percepção generalizadora a partir de uma série de problemas e perigos sociais que devem ser prevenidos, tais como a gravidez, a delinquência, o uso de drogas, o abandono escolar, as gangues, etc. E acrescenta ainda que isso pode agregar a ênfase no controle e favorecer a estigmatização criminalística da juventude.

A juventude como um problema pode ser observada ao longo das décadas e, ainda, atualmente. Essa perspectiva influenciou ações direcionadas ao jovem, ao

¹⁴ Termo cunhado por Debesse (1973) na década de 1940, o autor que se tornou referência para os estudiosos da adolescência, inclusive no Brasil, nomeava a adolescência como "período negativo", momento em que o corpo é desajeitado, o humor instável e falta o encanto que será reencontrado anos depois.

mesmo tempo em que foi alimentada por elas. Por conseguinte, o debate sobre as concepções da juventude implica e revela a intencionalidade do julgamento presente nas ações e nas políticas voltadas para esse grupo populacional.

Tal como confirma Pais (1990), nos anos 1960, a juventude era um “problema” na medida em que podia ser definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais. Já a partir da década de 1970 os “problemas” de emprego e de entrada na vida ativa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase a transformando em categoria econômica.

Os estudos desse período no Brasil (tais como Ianni, 1968, e Foracchi, 1972) evidenciam a juventude crítica e sua atuação política, assim como seu protagonismo nos movimentos estudantis. Considera-se esse grupo social, formado por jovens de classe média, como questionador e atuante na ordem do posicionamento político. Características que marcaram essa geração, mas influenciaram definitivamente aquelas ainda por vir. Primeiro pelo protagonismo que se destacou no processo histórico brasileiro. Contudo, em segundo lugar, as gerações posteriores foram, em diversas análises e no senso comum, comparadas a esse ideal jovem, representado por uma parcela da juventude identificada pela consciência transformadora, questionadora e que se mobilizava, o efeito resultante foi a desqualificação da juventude posteriormente, identificada como desmobilizados, despolitizados e alienados.

Nos anos 1990, foi publicada a obra “Bibliografia sobre a juventude”, com um levantamento dos estudos da sociologia da juventude, com o recorte para a juventude universitária. Afirma-se que os estudos oscilavam entre uma tendência mais genérica e globalizadora que procurava explicar “em termos de ciclos vitais ou culturais, a propensão da juventude às mudanças”, e outra tendência, que estava “atenta justamente às diferentes formas de ser jovem na nossa sociedade, que poderia ou não

convergir para um comportamento contestador” (Cardoso e Sampaio, 1993, p. 24). Especificamente acerca dos anos 1960, as autoras reafirmam a ideia comparativa entre as gerações.

Podemos dizer que a explosão do final dos anos 60 contribuiu para reforçar uma imagem de juventude que se impôs por um parâmetro que serviu para pensar tanto na apatia das gerações posteriores quanto na daquela parcela de seus contemporâneos que ficou à margem dos acontecimentos ou, como na época se dizia, alienados na cultura comercial (Cardoso e Sampaio, 1993, p. 22).

O enfoque das políticas para a juventude, nas décadas de 1960 e 1970, esteve voltado para o controle social, dado os conflitos políticos e sociais decorrentes da instalação de governos ditatoriais, pela via autoritária militar, propagados na maioria dos países da América Latina.

Com a crescente incorporação de jovens no sistema educacional, especialmente nos níveis médio e superior, teve maior força a mobilização juvenil organizada que rapidamente assumiu postos claramente contestatórios, desafiando ao sistema político existente e em resposta à conflituosa situação pela qual atravessam as sociedades latino-americanas (Bango, 2008, p. 42).

Segundo Bango (2008), a resposta pautada por esses governos à mobilização juvenil produziu controle e repressão. Para ele, é apenas no momento seguinte, na década de 1980, que a juventude foi considerada como “problema”. Nesse período, os governos democráticos que começaram a se reinstalar enfrentaram o desafio da transição política junto com o esforço de responder às demandas sociais que eclodiram, somadas às crises econômicas.

Na década de 1980, retomaram-se as pesquisas sobre gangues, foco de interesses da sociologia norte-americana desde o início de 1920, representada pela Escola de Chicago. Como afirma Sposito (1997), os estudos se voltaram para os movimentos de contracultura e para as manifestações estudantis que atingiam a sociedade norte-americana. As pesquisas sobre gangues ocuparam o interesse dos estudiosos não só em virtude do decréscimo da visibilidade das manifestações

anteriores, mas também em decorrência da escalada de violência juvenil que atingiu o Brasil (Sposito, 2007a).

Nos anos de 1990, houve um novo modelo de política mais preocupado com a incorporação dos jovens excluídos do mercado de trabalho, associado à necessidade de qualificar a mão de obra na direção do crescimento econômico (Bango, 2008). Embora esse enfoque represente um avanço importante em termos da consideração do potencial dos jovens, “ele peca pela unilateralidade, na medida em que a dimensão que aparece como excludente é a da visão de que os jovens são vistos como capital humano que contribui nos processos econômicos” (Bango, 2008, p. 45).

Além disso, os programas estiveram em consonância com o sistema capitalista hegemônico, o que de fato não traduz uma transformação da desigualdade social, da efetiva distribuição de renda, ou de melhores condições materiais de vida para todos.

Serão apresentadas, a seguir, quatro compreensões analíticas conceituais apresentadas por Léon (2005), que englobariam as definições utilizadas para a condição juvenil. A primeira delas constituiria *as gerações e classes de idade*, na qual os sujeitos que partilham de uma mesma geração teriam recebido uma educação e influências culturais semelhantes, como se fosse possível criar uma identidade geracional e estabelecer regularidades que configurariam um tipo de estilo de vida similar em si mesmo. Eisenstadt (1976) é precursora dessa interpretação circunscrita na corrente da sociologia funcionalista e defende a ideia de que a juventude é uma fase de transição para a vida adulta e, por isso, “um treino inadequado para o desempenho dos papéis sociais dos adultos” (p. 10).

Pais (1990) delimita duas correntes na sociologia para definir o termo *juventude*. A corrente geracional, já citada por Léon, e a corrente classista; enquanto a primeira reproduziria as formas e os conteúdos das relações sociais entre gerações, a segunda se atém à reprodução das classes sociais. “De acordo com esta corrente, a

transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por mecanismos de reprodução classista” (Pais, 1990, p. 157).

A segunda compreensão analítica apontada por Léon (2005) englobaria *os estilos de vida juvenis* construídos a partir das trajetórias de socialização que vivenciam os jovens desde sua infância até a autonomia pessoal, sob uma rede de relações sociais preexistentes, das quais selecionam e hierarquizam valores e ideais, estéticas e modas, formas de relacionamento ou convivência e vida, que contribuem para modelar seus pensamentos, sua sensibilidade e seus comportamentos formando singulares estilos de vida juvenis.

É possível perceber a correlação entre os estilos de vida juvenis e a corrente classista apontada por Pais (1990), uma vez que se volta o entendimento para a construção social do indivíduo na sociedade. Contudo, percebe-se que a utilização do primeiro conceito que amplia os diferentes modos de vidas juvenis não necessariamente possui uma visão criteriosa das reais condições de vida juvenil e do que é possível construir a partir da realidade, inclusive material. Portanto, essa corrente nem sempre considera as restrições socioeconômicas como limitantes, embora as conceba e as apreenda apenas como parte da diversidade de possibilidades de constituição dos estilos juvenis.

A terceira trata dos *ritos de passagem infante/adolescente/juvenil*. Esta compreensão analítica sistematizada por Léon (2005) se baseia no reconhecimento social da transição entre as etapas (criança, adolescente e jovem), por parte dos pares e dos adultos. Por um lado, inscreve ao jovem a mesma condição do adulto, pelo fato de ter autonomia social e econômica, por outro, crítica o sistema de categorização por idade, nas sociedades urbanas, que legitimam um acesso desigual aos recursos, às tarefas produtivas, ao matrimônio e aos cargos políticos.

Por fim, a categoria das *novas condições juvenis e as trajetórias de vida*, está fundamentada por uma perspectiva socio-histórica, centrada nas mudanças e transformações sociais experimentadas no nível global nas últimas décadas. Questiona-se a organização da vida em três momentos vitais: formação, atividade e aposentadoria, pois esse modelo tem perdido força com as transformações do mundo do trabalho e considera-se que a condição juvenil reflete esse conjunto de mudanças. Seria pertinente analisar: o alargamento ou prolongamento da juventude como uma fase da vida, produto de uma maior permanência no sistema educativo; a inserção ou seu adiamento no trabalho/emprego; a constituição de família própria, assim como a maior dependência em relação a seus lares de origem e a menor autonomia ou emancipação residencial (Léon 2005).

As “trajetórias de vida” remetem às mudanças nos processos de entrada na vida adulta, o que designa a juventude como uma etapa de transição, passagem como tempo de espera antes de assumir papéis e responsabilidades adultas, processo no qual se faz uso de uma moratória social aceita social e culturalmente que, porém, não se dá num processo linear. Dessa forma compreendem-se as trajetórias como trânsito¹⁵. Para Léon (2005), essa transição pode ser entendida como *movimento* (a trajetória biográfica que vai da infância à idade adulta) e como:

processo (de reprodução social) onde as trajetórias dos jovens são algo mais que histórias de vida pessoais: são um reflexo das estruturas e dos processos sociais; processos que se dão de maneira conjunta, ou seja, consideram processos no nível da configuração e percepções desde a própria individualidade e subjetividade do sujeito, e as relações que se estabelecem entre aquelas e os contextos no nível das estruturas sociais nas quais se desenvolvem aquelas subjetividades (Léon, 2005, p. 17, grifo do autor).

Adota-se, neste trabalho, uma perspectiva plural de juventude; todavia, se emprega a possibilidade do recorte por meio de trajetórias de vida juvenis utilizadas no

¹⁵ O trânsito refere-se a uma situação de dependência (infância), a uma situação de emancipação ou autonomia social. É dado que esse trânsito se modificou, principalmente, pelo alargamento da condição de estudante, no “atraso” na inserção trabalhista e de autonomias de emancipação social dos jovens.

sentido de apreender o movimento possível de percursos singulares, ao mesmo tempo em que se investigam seus contextos e as reais condições para produzi-los.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE

Desde a década de 1950, a América Latina apresenta políticas voltadas para a juventude. Contudo, nesse momento, os Estados direcionaram seus investimentos para as políticas educacionais que, ao longo das décadas, incorporaram grande número de jovens ao sistema educacional. Mas é preciso ressaltar que as políticas não estavam direcionadas para a juventude como um grupo que, em especial, precisasse de ações específicas, mas sim para toda uma faixa etária que se compreendia em formação. Segundo Catani e Gilioli (2008), nesse período em diante, o intuito esteve voltado para integrar os jovens no processo produtivo moderno ao mesmo tempo em que a repressão era a tônica, contra os movimentos juvenis organizados.

Para Abad (2002), as políticas para juventude na América Latina foram determinadas pelos problemas de sua exclusão da sociedade e dos desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto. Considerando a pluralidade de enfoques, as características institucionais e a diversidade regional dos países latino-americanos, o autor delimita quatro modelos de políticas de juventude que se enquadram segundo problemas políticos específicos, a saber: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); d) a inserção laboral de jovens excluídos do mercado de trabalho (entre 1990 e 2000). Bango (1995) acrescenta que o grande desafio para a América Latina nos anos 2000 era transformar as políticas públicas, seu entendimento e execução, efetivando os jovens como sujeitos de direitos e atores de desenvolvimento.

Em âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) elegeu o ano de 1985 como o “ano da juventude”; nesse momento, algumas ações foram desenvolvidas na América Latina, tais como o reconhecimento da juventude como um grupo específico pela opinião pública e para gestores responsáveis no governo, ainda que de maneira retórica; maior impulso nas pesquisas e estudos na busca de conhecimento mais especializado sobre a juventude e se iniciam ou se fortalecem os processos para estabelecer políticas nacionais para a juventude.

Na década de 1990, é criada a Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ)¹⁶ com o intuito de fortalecer as políticas voltadas aos jovens nos países membros (OIJ, 2010). O Brasil vincula-se como um membro da Organização apenas em agosto de 2010.

A emergência das políticas públicas para a juventude e da problematização dos direitos dos jovens é recente no Brasil. Distintamente de outros países da América Latina, no caso brasileiro, as ações desencadeadas pelas agências das Nações Unidas, a partir do Ano Internacional da Juventude, tiveram pouca repercussão na formulação de programas ou organismos específicos de políticas para esse grupo populacional (Bango, 2008 e IPEA, 2008a).

Na década de 1980, emergiu uma nova noção de cidadania, engendrada pelas lutas dos movimentos sociais por liberdades democráticas e garantias de direitos. Em 1988, a Constituição Federal alterou as bases constitucionais dos direitos sociais, civis e políticos, o que refletiu nas Constituições Estaduais, nas leis orgânicas municipais e

¹⁶ Esta organização é formada pelas representações das regiões: Andina, Caribenha, Centro America, Cone Sul e Península Ibérica e tem como objetivos: promover e incentivar os esforços dos Estados membros visando à melhoria da qualidade de vida dos jovens na região; promover o fortalecimento das estruturas governamentais de juventude, bem como a coordenação entre as instituições e setores envolvidos diretamente nas políticas integradas de juventude; favorecer e promover a cooperação entre os Estados, assim como com organizações internacionais, organizações não governamentais, associações de jovens e todas as entidades que trabalhem com a juventude; formular e executar planos, programas, projetos e atividades para atender às necessidades dos Estados membros com o objetivo de contribuir para a consecução dos objetivos das políticas de desenvolvimento para juventude; atuar como agente de consulta para organismos ou entidades nacionais e internacionais na implementação e gestão dos programas e projetos no setor da juventude (OIJ, 2010).

em sua própria regulamentação legislativa. Esse novo ordenamento, além de incorporar agenda universalista de direitos e proteção social, redesenhou legalmente a participação na formulação de políticas e gerenciamento da coisa pública, direcionando algumas possibilidades de construção partilhada e negociada¹⁷.

Conforme Draibe (2005), nos anos de 1980, as políticas sociais, sob um novo reordenamento, deveriam responder por maior equidade, efetividade e pelo alargamento da democracia social. A demanda pela redução da desigualdade e a afirmação dos direitos sociais estavam associadas à extensão da cobertura dos programas, o universalismo das políticas e a melhora do gasto social. Para a autora, no governo da Primeira República, depois da ditadura militar, entre 1985 e 1988, mas sobretudo com a Constituição Federal (1988), cristalizaram-se importantes princípios de reestruturação das políticas sociais, como a ampliação e extensão dos direitos sociais, certo afrouxamento do vínculo contributivo, universalização do acesso e a expansão da cobertura, redefinição de patamares mínimos dos benefícios sociais e maior comprometimento do Estado, projetando maior provisão de bens e serviços sociais (Draibe, 2005).

A Constituição Federal de 1988 assegurou a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Em seu Art. 227, afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Sendo assim, a partir de 1988, o problema passou a ser de efetivação de direitos civis e políticos, e não de garantia legal destes. Do ponto de vista dos direitos

¹⁷ A Constituição promulgada foi menos avançada e progressista do que parecia ser, mas esse foi o resultado cujo processo sofreu influências de forças heterogêneas e ideologicamente diversas e antagônicas. Ela não é só um pacto de procedimentos, mas um conjunto de valores, objetivos e obrigações do Estado, o seu papel é programático, por isso indica o tipo de país que queremos (IPEA, 2008b).

sociais, uma vez regulamentados os dispositivos constitucionais por leis ordinárias, a situação era a mesma, a questão era como a garantia legal poderia ser efetivada, já que o Brasil continuava marcado por profundas desigualdades na fruição desses direitos (IPEA, 2008a).

A garantia de direitos da criança e do adolescente, legitimados como “prioridade absoluta” foi conquistada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990. Essa garantia de prioridade é detalhada no Art. 4.º do ECA, ao afirmar que a criança e o adolescente possuem: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à adolescência.

Essa nova perspectiva de direitos foi engendrada, entre outros, pela luta de movimentos sociais fortalecidos. No período de redemocratização do Brasil, muitas demandas defendidas pelos movimentos, alguns deles formados por jovens inclusive, alcançaram visibilidade, prioritariamente as necessidades educacionais. Entretanto, a juventude não estava respaldada, apenas parte dela, aquela associada ao período da adolescência, uma vez que praticamente todos os serviços e programas elaborados, tanto pelo Estado como por entidades da sociedade civil, adotaram como limite para suas ações os 18 anos (Abramo, 2007).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a estratégia de desenvolvimento social foi orientada com marca reformista por três eixos: reforço dos serviços sociais básicos, de caráter universal, envolvendo os programas de previdência social, saúde, educação, assistência social, habitação e saneamento; ênfase nos programas de trabalho, emprego e renda, com políticas ativas de emprego e o crédito popular; e destaque a programas prioritários, voltados para o combate à pobreza, mas

com bem modestos resultados alcançados, com a preferência por programas de transferência direta às famílias (Draibe, 2005).

Segundo Castro, Aquino e Andrade (2009), nos anos de 1990 no Brasil as primeiras demandas em relação à inserção produtiva de jovens foram publicamente apresentadas por diferentes mediadores. Para Sposito e Carrano (2003), é nesse período que, também, se inicia uma preocupação mais sistemática com a formulação e a implantação de algumas ações específicas voltadas para a juventude com base em instâncias do Poder Executivo local ou regional.

A mobilização social e política de jovens, que se consolida ao longo da década de 1990, tem papel decisivo na conformação deste novo contexto ideológico, em que emerge a compreensão dos jovens como *sujeitos de direitos*, definidos não mais “por suas incompletudes ou desvios”, mas por suas especificidades e necessidades, que passam a ser reconhecidas no espaço público como demandas cidadãs legítimas (Abramo, 2005).

Contudo, as políticas públicas direcionadas para esse grupo populacional apresentava abrangência, qualidade e resultados precários e insuficientes. As políticas empregadas para a juventude tinham como pressuposto a “preparação para o futuro”, por isso o enfoque nas políticas educacionais e, por outro lado, voltadas aos adolescentes e jovens em situação especial de “abandono”, “desvio” ou “marginalidade”; para tanto, são empregadas políticas de assistência social, contenção ou punição e reintegração social (Abramo, 2004, p. 36).

Rua (1998) afirma que as políticas públicas para a juventude nos anos 1990 puderam ser consideradas como “estados de coisas”, ou seja, “situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas” (1998, p. 732-733). Ainda, que as políticas setoriais de educação, saúde e trabalho, sobretudo no nível federal, não estiveram especialmente voltadas para os jovens: no Brasil, os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias e tais políticas não

estariam sendo orientadas pela ideia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações (Rua, 1998).

Os jovens entram na pauta das políticas públicas também devido ao crescimento da violência no país e, em especial, aos relevantes números relacionados à mortalidade juvenil (Castro, Aquino e Andrade, 2009). O jovem é associado à violência, tanto como aquele que a pratica como aquele que a sofre, nessa consideração, o jovem pobre será aquele mais fortemente associado com a delinquência e ao crime.

Nas décadas de 1980 e 1990, a complexidade da violência e da criminalidade urbana estava refletida no aumento dos homicídios¹⁸, como também na “perpetuação de graves violações de direitos humanos, seja sob a forma de linchamentos, execuções sumárias ou violência policial” (Peres et al, 2008, p.268). Nesse mesmo período, os fatores de risco relacionados à violência urbana são: ser jovem (de 15 a 29 anos) do gênero masculino, negro, pobre e morar em grandes centros urbanos (Souza, 1994 e Mello-Jorge, Gawryszewski e Latorre, 1997).

Ressalta-se que o crescimento da violência e a mortalidade juvenil são fenômenos analisados concomitantemente, pois, no Brasil, não há dados nacionais sobre delinquência, crime e violência urbana. Os únicos registros nacionais referem-se à mortalidade por causas externas, que incluem os homicídios, os acidentes e os suicídios. Segundo Adorno, “estes dados são extraídos dos registros oficiais de óbito, cujo armazenamento é de responsabilidade do Ministério da Saúde” (2002, p. 89).

A gravidade dessas questões induziram ações em prol dessa população. No setor saúde foram deliberadas as “Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção da Saúde, Prevenção de Agravos e de Enfermidades e na Assistência”, elaboradas pela Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem do Ministério da Saúde (2010), cujos enfoques eram: o

¹⁸ No período entre 1991 e 2000, a taxa de mortalidade por homicídio aumentou 48% na população jovem (15 a 24 anos), enquanto na população total o crescimento foi de 29,4% (Waiselfisz, 2006).

acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento; atenção integral à saúde sexual e à saúde reprodutiva; a atenção integral com relação ao uso abusivo de álcool e de outras drogas por pessoas jovens; mortalidade juvenil.

Adolescentes e jovens, por serem consideradas pessoas saudáveis, não têm a necessária atenção à saúde, a não ser nas questões de saúde reprodutiva. Hoje, no entanto, as condições de saúde deste grupo populacional tornaram-se um diferencial que evidencia a sua vulnerabilidade frente à crescente incidência de mortes por causas violentas, evidenciadas especialmente pelas causas externas (Ministério da Saúde, 2009, p. 52).

Nota-se o avanço no setor da saúde em incluir a juventude como população alvo, contudo, é claro o quanto é breve esse direcionamento, já que essas diretrizes foram aprovadas apenas em dezembro de 2009 e, ainda mais relevante, é que só então se tem o direcionamento de ações às principais causas de mortes na juventude. Além disso, as propostas estão alicerçadas pelos mesmos constructos, mantendo o caráter compensatório das ações e com foco nas áreas que apresentam as características de vulnerabilidade, risco ou transgressão. Numa perspectiva que compreende os problemas de saúde da juventude vinculados, prioritariamente, ao seu comportamento e, por isso, podem ser previstos e prevenidos. Segundo Krauskopf, as políticas nessa dimensão compreendem “a juventude como etapa problemática” (2002, p. 21).

A questão intrínseca é que a densidade numérica juvenil não é o problema central, mas sim as escassas, restritas e seletivas oportunidades que outras gerações são capazes de oferecer às novas. A educação, o trabalho e a renda são setores imprescindíveis e centrais desse debate.

Em 2001, os índices totais de desemprego chegaram a 27,3% para os trabalhadores entre 15 e 19 anos, e 18,9% para aqueles entre 20 e 24 anos de idade. Os jovens representavam 62,2% no montante global dos que perderam emprego assalariado. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio – PNAD – de

2002, dos 17,2 milhões de jovens ocupados, 10,5 milhões tinham entre 20 e 24 anos, e apenas 6 milhões estavam em empregos formais. Entre os sem ocupação, em 2001, aproximadamente, 50% estavam à procura do primeiro emprego (IBGE, 2001/2002).

Segundo Pochmann (2004), devido a sua complexidade, essa faixa etária, geralmente de dependência econômica e associada à educação e à formação – próxima da constituição de uma vida familiar e profissional própria –, vem deixando de ser cada vez mais um espaço de decisão privada para se transformar em agenda de intervenção pública.

NOVA INSTITUCIONALIZAÇÃO PARA ANTIGAS DEMANDAS

Assiste-se a um crescimento de órgãos institucionais – coordenadorias, assessorias, secretarias – destinados à juventude, assim como a criação de mecanismos de diálogo entre gestão pública e setores organizados da juventude (Freitas, 2007).

Sposito e Carrano (2003) identificaram, no final do ano de 2002, 33 programas/projetos governamentais, sendo 18 implantados no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, ainda que com características de fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática. Outra característica das ações, apontada pelos autores, refere-se à focalização em segmentos jovens considerados vulneráveis e em situação de risco social, adotando, para tanto, indicadores sociais, como o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH a fim de delimitar o público de tais políticas.

Permanecem, então, as políticas focadas em populações vulneráveis, em detrimento do investimento em políticas universalistas de garantias de direitos ao conjunto da população jovem. Ademais, as políticas destinadas aos jovens foram firmadas em parceria do setor público com os setores privados, com forte diminuição

do aparato estatal. A marca do governo Fernando Henrique Cardoso, não apenas no plano das políticas para juventude, foi caracterizada por um modelo de administração pública em forte sintonia com os “princípios de reorientação da ação do Estado preconizado pelas grandes agências de desenvolvimento social e econômico da globalização capitalista, notadamente o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento” (Brenner, Lanês e Carrano, 2005, p. 200).

As mudanças no âmbito da política para juventude ocorreram no primeiro mandato (2003 a 2006) do governo Luiz Inácio Lula da Silva. No início de 2005¹⁹, assiste-se à criação de um arcabouço institucional específico para políticas destinadas à juventude. A Medida Provisória 238 (1.º de fevereiro de 2005) instituiu a Política Nacional de Juventude – PNJ, criou a Secretaria Nacional de Juventude – SNJ e o Conselho Nacional de Juventude – CNJ. A SNJ tem a missão de articular as políticas desenvolvidas pelos diferentes ministérios e o CNJ é o principal órgão para a articulação entre o governo e a sociedade civil.

A Política Nacional de Juventude é fruto da reivindicação de variados movimentos juvenis, de organizações da sociedade civil e de iniciativas do Poder Legislativo e do governo federal (Freitas, 2007). Três processos de abrangência nacional, que tiveram forte influência no debate sobre as políticas públicas para juventude no Brasil, serão destacados: a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude da Câmara dos Deputados – CEJUVENT; o Projeto Juventude, coordenado pelo Instituto Cidadania e o Grupo Interministerial de Juventude²⁰.

¹⁹ No início do governo, em 2003, houve uma reformulação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE.

²⁰ Podemos citar outros exemplos dessas iniciativas, tais como a publicação do livro pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – *Políticas Públicas de/para/com Juventude*, sugerindo políticas públicas ao governo federal, o envolvimento de organismos empresariais na realização de pesquisas de opinião, a reunião intitulada “Vozes da Juventude” promovida pelo Banco Mundial com organizações sociais que atuam com jovens de todo o Brasil e a criação de Comissões Especiais de

Os trabalhos da “Comissão Especial Destinada a Acompanhar e a Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude” tiveram início em 2003 e foi composta por 43 deputados federais (entre titulares e suplentes), com o objetivo de “tratar da juventude e propor políticas públicas que correspondam às suas necessidades”²¹ (CONJUVE, 2010).

O Projeto Juventude do Instituto Cidadania²² teve início no primeiro semestre de 2003. Foi desenvolvido um processo de discussão coletivo, envolvendo diversas instâncias da sociedade para a produção de um diagnóstico e de uma proposta para implementação de ações para a juventude brasileira.

Em 2004, o governo federal criou o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI da Juventude, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República com 19 Ministérios e Secretarias. O GTI da Juventude produziu um levantamento dos programas federais dirigidos total ou parcialmente para a população jovem, analisaram políticas públicas, dados, estudos e diagnósticos sobre a população jovem do Brasil. O estudo contou com a colaboração de técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e incorporou resultados de pesquisas e consultas realizadas pela

Políticas Públicas de Juventude em Assembleias Legislativas estaduais e, ainda, a criação de Secretarias de Juventude em alguns estados e municípios.

²¹ A CEJUVENT criou seis grupos de trabalho temáticos: a) o jovem, o desporto e o lazer; b) o jovem e o trabalho; c) o jovem, a educação e a cultura; d) o jovem, saúde, sexualidade e dependência química; e) o jovem, a família, a cidadania, a consciência religiosa, a exclusão social e a violência; f) jovem como minoria. Os grupos, com a colaboração de especialistas nos temas, buscaram mapear indicadores sociais, legislações, experiências internacionais, problemáticas e demandas públicas da juventude brasileira hoje.

²² O Instituto Cidadania foi uma organização não governamental criada em 1991 por Luiz Inácio Lula da Silva e colaboradores. O objetivo geral do Projeto Juventude foi apresentar um conjunto de subsídios, estudos, informações e propostas sobre diferentes temas, tais como alimentação/fome, habitação, segurança pública, energia, reforma política e entre estes o tema da juventude. Foram organizados seminários regionais (em dez estados) e oficinas, envolvendo temáticas como: violência, desigualdade racial, jovens mulheres, drogas, trabalho, juventude partidária, saúde, esporte, mídia e cultura e um seminário internacional de intercâmbio de experiências com representantes de 17 países. A proposta resultante indicou as diretrizes gerais para uma política nacional de juventude, incluindo diagnósticos, recomendações e propostas para 19 áreas (educação, trabalho, cultura, participação, esporte, saúde, drogas, sexualidade, prevenção da violência, mulheres jovens, desigualdade racial, meio ambiente, jovens na área rural, juventude indígena, espaços urbanos, desenvolvimento social, previdência, turismo e defesa). A discussão contemplou ainda o debate sobre a maioria penal e sobre políticas de inserção internacional (Instituto Cidadania, 2004). Em agosto de 2011, o Instituto Cidadania foi reformulado e alterado, sua nova denominação é Instituto Lula.

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Projeto Juventude do Instituto Cidadania e também o trabalho desenvolvido pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude (BRASIL, 2005).

Ressalta-se que, nesses três processos destacados, foi recomendada, pelo GTI da Juventude, a implantação de uma política nacional para a juventude, que deveria compreender:

- o **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem** – voltado especificamente para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas vigentes: jovens de 18 a 24 anos que não estão matriculados nas escolas e não têm vínculos formais de trabalho;
- a constituição da **Secretaria Nacional de Juventude** para: (a) formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude; (b) articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para a implementação de políticas para a juventude;
- a implantação do **Conselho Nacional da Juventude**, órgão colegiado integrante da estrutura básica da Secretaria Geral da Presidência da República. Será composto por representantes de órgãos governamentais, organizações juvenis, organismos não governamentais e personalidades reconhecidas pelo seu trabalho com jovens. Suas finalidades são: (a) assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; (b) promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; (c) assegurar que a Política Nacional de Juventude seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã (Brasil, 2005).

A Política Nacional da Juventude apresenta as noções de oportunidades e de direitos, na busca de promover: **Oportunidades para adquirir capacidades:** Acesso à educação, à qualificação profissional e à cidadania; **Oportunidades para utilizar capacidades:** Acesso ao mercado de trabalho, ao crédito, à renda, aos esportes, ao lazer, à cultura e à terra; **Garantia de Direitos:** Oferta de serviços que garantam a satisfação das necessidades básicas dos jovens e as condições necessárias para aproveitar as oportunidades disponíveis (Brasil, PNJ, 2010).

A Secretaria Nacional de Juventude – SNJ²³ é responsável por articular os programas e projetos, em âmbito municipal, estadual e federal; fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas (Brasil, SNJ, 2010).

O Conselho Nacional de Juventude – Conjuve²⁴ é formado por membros do governo e da sociedade civil organizada e tem como finalidade propor diretrizes da ação governamental, voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, proporcionar maior participação social e controle nas decisões do Estado, tal como outros conselhos criados e organizados no período de redemocratização do país.

Apesar da institucionalidade legal para a juventude ter início no primeiro mandato do governo Lula, o processo de discussão com o intuito de redesenhar a política de juventude no país deu-se no do segundo mandato, em 2007. Diante da necessidade de articulação entre os programas existentes voltados para a juventude, colocou-se como desafio ampliar a integração nas áreas de educação, saúde, esporte e cultura, aumentar a escala de atendimento dos programas, estender a faixa etária alvo até os 29 anos de idade e unificar o valor do auxílio financeiro (IPEA, 2008a).

Como resultado, foi lançado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem instituído pela Lei N.º 11.692, de 10 de junho de 2008, como uma política voltada especificamente para o jovem entre 15 e 29 anos.

O princípio fundamental do ProJovem é o da integração entre formação básica, qualificação profissional e ação comunitária, tendo em vista a promoção da equidade e, assim, considerando as especificidades de seu público: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram os jovens no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho (Brasil, 2005, p.18).

²³ A SNJ está vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República e foi institucionalizada pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005. O Secretário Nacional da Juventude exerce também o cargo de representação do Brasil junto à Organização Ibero-Americana da Juventude, desde 2010, ano de inserção do país à OIJ.

²⁴ O CONJUVE foi instituído pela mesma Lei 11.129 de 2005 e regulamentado pelo Decreto Presidencial N.º 5.490 de 14 de julho de 2007.

A coordenação do ProJovem foi realizada pelos seguintes órgãos: Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, Ministério da Educação – MEC e Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Ele é ofertado em quatro distintas propostas: Urbano, Trabalhador, Adolescente – Serviço Socioeducativo – e Campo – Saberes da Terra. Sua construção foi resultado da unificação de seis programas anteriormente existentes: Agente Jovem, ProJovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Modalidades do Programa ProJovem

Programa anterior	Programa após a unificação	Vínculo Institucional	Principais mudanças
ProJovem	ProJovem Urbano ²⁵	SECADI MEC ²⁶	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliou a faixa etária de 18 a 24 para 18 a 29 anos. • Ampliou a duração do programa de 12 para 18 meses. • Foi estendido para as unidades prisionais ou socioeducativas de privação de liberdade • Excluiu a condição de não presença no mercado de trabalho. • Mudou a forma de repasse para municípios, estados e o Distrito Federal, pois agora o repasse é realizado por transferência automática.
Consórcio Social da Juventude Cidadã Empreendedorismo Juvenil	ProJovem Trabalhador ²⁷	MTE	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporou o programa Escola de Fábrica (MEC). • Alterou a faixa etária de 16 a 24 anos para 18 a 29 anos.

²⁵ O público-alvo do **ProJovem Urbano** são os moradores de regiões urbanas, entre 18 e 29 anos que, embora estejam fora da escola e não tenham concluído o ensino fundamental, saibam ler e escrever. O Programa oferece a conclusão do ensino fundamental, cursos profissionalizante, aulas de informática e auxílio de R\$ 100,00 por mês.

²⁶ O **ProJovem Urbano** foi coordenado pela Secretaria Geral da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), no período de 2008 a 2010, sendo que em meados de 2011 passou a ser executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

²⁷ O **ProJovem Trabalhador** é destinado aos jovens entre 18 e 29 anos, desempregados, matriculados no ensino médio, fundamental ou em cursos de educação de jovens e que pertençam a famílias com renda per capita de até 1 salário mínimo. O objetivo é preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. O programa, com duração de 600 horas, oferece qualificação profissional, desenvolvimento humano e reforço escolar.

Agente Jovem	ProJovem Adolescente ²⁸	MDS	<ul style="list-style-type: none"> • Extinguiu o auxílio financeiro de R\$ 65,00. • Priorizou os jovens de 15 a 17 anos integrantes das famílias do Programa Bolsa Família. • Ampliou a permanência no programa para até 24 meses. • Prevê a expansão territorial associada aos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS.
Saberes da Terra	ProJovem Campo – Saberes da Terra ²⁹	MEC MDA	<ul style="list-style-type: none"> • Delimita a faixa etária para jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos (antes o programa atendia a partir dos 15 anos e não tinha limite de idade, ainda que priorizasse os jovens entre 15 a 29 anos). • Incluiu bolsa-auxílio mensal de R\$ 100,00.

Fonte: Castro, IPEA, 2009 e Câmara dos Deputados 2011.

No ano de sua implantação foi previsto cerca de R\$ 1,2 bilhão em recursos para o programa. A meta do governo federal era oferecer 4,2 milhões de vagas com um investimento previsto da ordem de R\$ 5,4 bilhões, durante o período de 2008-2010³⁰ (Brasil, 2007).

O ProJovem é concebido, pelo governo, como uma política significativa e avançada para a juventude brasileira, que vive em “situação de vulnerabilidade social: fora da escola, sem qualificação profissional, sem horizontes” (Brasil, 2010). O presidente Lula, na aula inaugural do ProJovem, em Recife, afirmou: “Fica muito mais barato dar R\$ 100,00 para vocês (jovens) fazerem este estudo e uma atividade comunitária do que cuidar de um de vocês na cadeia daqui a um ou dois anos”³¹.

²⁸ O objetivo do **ProJovem Adolescente** é contribuir para o retorno à escola dos jovens, entre 15 e 17 anos, que abandonaram os estudos, e assegurar proteção social básica e assistência às famílias. O Programa tem duração de até dois anos e é voltado para jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social ou sejam pertencentes às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Estendendo-se também aos jovens em situação de risco pessoal e social, encaminhados pelos serviços de Proteção Social Especial do SUAS ou pelos órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

²⁹ O **ProJovem Campo** atende jovens agricultores, entre 18 e 29 anos, alfabetizados, que estejam fora da escola e não tenham concluído o ensino fundamental. O Programa oferece o ensino em regime de alternância dos ciclos agrícolas, além de qualificação e formação profissional e auxílio de 12 bolsas no valor de R\$ 100,00, durante dois anos.

³⁰ Segundo as informações do site oficial da Presidência na internet. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sec_geral/Juventude/ProJ/>. Acesso em 23 de agosto de 2010.

³¹ Notícia divulgada na página do Ministério da Educação, disponível no endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3626. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

As apresentações oficiais do governo sobre o ProJovem expõem importantes contradições, incluindo a dúvida se essa política foi instituída com o intuito de transformar a realidade e a direção política até então correntes.

Essa política apresenta um enfoque que, segundo Krauskopf (2004), considera “a juventude como etapa preparatória”, ou seja, o jovem tem destaque a partir dos problemas que ameaçam a ordem social. A dimensão universal da política não está localizada na ideia de um direito universal a ser garantido de forma específica segundo as distintas e desiguais situações que vivem os jovens, e sim numa condição universalmente homogênea. Além disso, é como se a juventude vulnerável e pobre precisasse viver a moratória (dedicação à preparação) de forma distinta dos demais, o que acaba por gerar novas situações de exclusão. A fala do então presidente, deixou clara a vinculação entre a juventude pobre e a criminalidade, o que também evidencia uma visão determinista, sem conhecimento abalizado e reforça discursos preconceituosos.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fazem severas críticas em relação às ações públicas, como o ProJovem, pois elas não parecem promover, de fato, uma transformação na política que historicamente vinha sendo seguida. Para os autores, falta a integração com outras políticas, tais como de inserção profissional e de melhoria de renda das famílias. “O que somente poderia ocorrer por meio de um projeto de desenvolvimento econômico e social e de distribuição de renda” (2005, p. 1106).

Dentre as proposições construídas, algumas não produziram institucionalidade, como no caso do Projeto de Lei N.º 4529, que dispõe sobre o Estatuto da Juventude, em trâmite legal desde 25 de novembro de 2004³². Segundo Brenner, Lanês e Carrano, “o dissenso se evidencia quando as propostas se dirigem para a criação de estruturas burocráticas na máquina federal tal como o Instituto Brasileiro de Juventude e a

³² Em consulta à tramitação ao projeto de lei N.º 4529/04, na página da internet da Câmara dos Deputados (2011).

criação de um Estatuto da Juventude” (2005, p. 210). Pois, vivemos num quadro de incipiente mobilização social e consciência coletiva sobre o que venham a ser direitos de juventude.

As Organizações das Nações Unidas, depois de 25 anos, elegeu novamente o tema da juventude em 2010, denominando-o como “ano da juventude”. Nesse mesmo ano, no Brasil, apresentou-se a Proposta de Emenda Constitucional N.º 42/2008, conhecida como “PEC Juventude”. A PEC da Juventude inclui o termo *jovem* no capítulo VII “Da Família, da Criança, do Adolescente, **do Jovem** e do Idoso” e no Artigo 227 da Constituição Federal.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao **jovem**, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1.º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do **jovem**, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do **jovem** portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 3.º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e **jovem** à escola;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao **jovem** dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 8.º A lei estabelecerá:

I - o **estatuto da juventude**, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o **plano nacional de juventude**, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.

Dessa forma, vimos, mesmo que tardiamente, novas configurações em torno da criação de organismos estatais para implementar a Política Nacional da Juventude no

país. Entretanto, é preciso que a institucionalidade se torne efetividade. Freitas (2007) sobre esse processo declara: “o esforço girou mais em torno da criação e sobrevivência dos organismos que da elaboração e execução de políticas de juventude” (p. 14). E acredita que há “setores da sociedade que ainda não estão convencidos que a juventude deva ser um tema na agenda nacional” (p. 15).

As políticas públicas implementadas são recentes, o que pode ofuscar os limites e avanços que estão sendo constituídos, pode ser incipiente aferir tendências, descontinuidades ou consolidação de uma nova institucionalidade nas políticas para juventude, de qualquer forma as análises devem ser realizadas para a persistência e a ampliação do processo de construção em prol da juventude pobre brasileira.

De todo modo, será necessário ampliar o escopo da Política Nacional de Juventude para todos os segmentos que compõem as juventudes. Em um país com enormes desigualdades sociais é importante que a política privilegie os jovens excluídos e conduza ações voltadas para sua inclusão. Contudo, dada a diversidade das juventudes e a concepção do jovem como sujeito de direitos, as políticas sociais precisam alavancar estratégias para efetivar suas ações e sua universalização.

Além disso, a política pública, tal como Rúa a define: “conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos” (1998, p. 731), não conseguirá a almejada transformação e o enfrentamento da desigualdade, se mantiver a relação do jovem pobre como beneficiário do repasse direto de verba, de valores tacanhos, a partir de critérios socioeconômicos preestabelecidos, como ocorre no ProJovem. Logo, a PNJ pode ser incapaz de assegurar as mudanças necessárias, sem que sejam criadas estratégias eficazes para lidar com a crise do mundo do trabalho, com a educação de forma emancipadora, com a ausência do acesso ao esporte, lazer e aos bens culturais.

Para Offe e Lenhardt (1984, p. 15), “a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura do *trabalho não*

assalariado em trabalho assalariado", ou seja, a política pública do Estado capitalista deveria buscar criar condições para que cada cidadão seja incluído nas relações de troca.

O Estado deve se responsabilizar pelo encaminhamento e enfrentamento de problemáticas sociais, segundo parâmetros democráticos e sociais estabelecidos na esfera dos direitos conquistados, reconhecidos e legitimados, criando mecanismos de operacionalização dos direitos, cumprindo seu papel para o desenvolvimento da cidadania social e conciliando com as exigências admitidas para a reprodução do capital e das necessidades humanas socialmente sancionadas (Lopes e Malfitano, 2007).

A JUVENTUDE HOJE E SUA REALIDADE: EDUCAÇÃO E TRABALHO



A partir de uma compreensão dialética da história, podemos inferir que as trajetórias individuais dependem dos tempos, espaços e relações sociais em que estão inscritas. A temporalidade e as condições materiais de existência definem regularidades nas histórias de vida dos sujeitos e demarcam a sua experiência cotidiana. Não se trata de uma concepção determinista da história e dos indivíduos, mas de uma visão crítica que desvela as reais possibilidades existentes das conjecturas de suas trajetórias de vida.

A forma pela qual os homens produzem seus meios de vida depende sobretudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve, porém, considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja, a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o *modo* como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção (Marx e Engels, 2005, p.44-45, grifos dos autores).

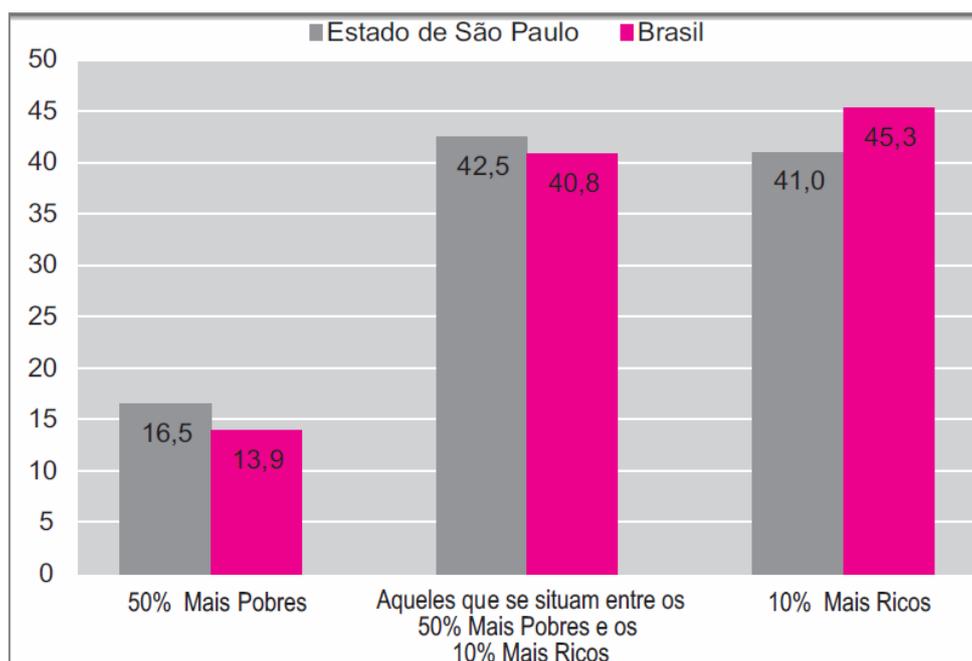
As condições macroestruturais configuram o cenário do desenrolar da vida, mas as relações num contexto mais microssocial serão decisivas nos caminhos a percorrer. Para a juventude, sobretudo aquela de grupos populares, as atividades centrais na composição e estruturação de suas trajetórias se definem pelo estudo e pelo trabalho. Portanto, como já discutido, as ações e políticas públicas para essa população mantêm essas atividades como eixos centrais.

A educação e o trabalho para a juventude estão calcados na desigualdade socioeconômica que assola o país. O Brasil tem apresentado, nos últimos anos, um engendramento político voltado para um melhor equacionamento em relação à desigualdade no país, se verificam melhores indicadores sociais que retratam as condições de vida da população mais pobre. O Brasil reduziu a pobreza extrema à metade em 2008, em comparação com 2003, constatou o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, com base nos dados da última Pesquisa Nacional por

Amostragem de Domicílios – PNAD. De 2001 a 2008, enquanto a renda per capita como um todo cresceu 2,8% por ano, a renda dos 10% mais pobres da população brasileira cresceu quase três vezes mais (8,1%). Enquanto isso, a renda dos 10% mais ricos cresceu metade da taxa média brasileira (1,4%).

Ainda muitas mudanças socioeconômicas precisam se efetivar para que haja de fato uma transformação desta realidade. No gráfico a seguir, há uma representação comparativa entre a população e a apropriação da renda, verifica-se a concentração de renda e conseqüentemente a desigualdade social do país e também do Estado de São Paulo – considerado como um dos mais ricos e desenvolvidos da unidade federativa.

Gráfico 1 – Porcentual da Renda Apropriada pelos 50% mais pobres, 40% seguintes e 10% mais ricos (Brasil e Estado de São Paulo, 2004)³³



Fonte: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), 2006.

³³ Apesar do ano de referência ser 2004, os dados se mantêm muito semelhantes, uma vez que, segundo o IPEA (2009), os 40% mais pobres continuam a viver com 10% da renda nacional, enquanto os 10% mais ricos vivem com mais de 40%. Embora a situação, há uma década atrás, fosse certamente pior, ainda hoje a renda apropriada pelo 1% mais rico é igual à dos 45% mais pobres, ou seja, os elevados índices de concentração de renda se perpetuam no Brasil.

Segundo os dados de 2008 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2008), 30% dos jovens podem ser considerados pobres, pois vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até meio Salário Mínimo (SM), 54% pertencem ao estrato intermediário, com renda domiciliar per capita entre meio e dois SM, e apenas 16% são oriundos de famílias com renda domiciliar superior a dois SM³⁴.

Os dados refletem a desigualdade socioeconômica do país que, para os jovens, interfere de forma peculiar, pois vivenciam um processo sociocultural pelo qual devem buscar sua independência econômica.

Parte da grande aprovação do governo Lula³⁵ foi resultado da diminuição da desigualdade de renda no país. Isso ocorreu pelas transformações na distribuição da renda não derivada do trabalho, ou seja, realizada pelos programas sociais de transferência de renda.

Segundo Barros, Carvalho e Santos (2006), 90% das transferências de renda advêm do setor público, sendo 2,5% do programa Bolsa Família³⁶, 2,5% do Benefício de Prestação Continuada – BPC e 95% das pensões e aposentadorias. O sucesso das tentativas de reverter a desigualdade de renda no país está na distribuição marginal dessas fontes, ou seja, no mecanismo de distribuição que expandiu a cobertura entre aqueles mais pobres. “A porcentagem de pessoas em famílias que recebem esse tipo de renda passou de 42% para 52%, um aumento de 10 pontos percentuais que, por si só, respondeu por cerca de 51% da queda da desigualdade” (2006, p. 84).

³⁴ Os jovens de baixa renda estão concentrados na Região Nordeste (53% do total do país), entre eles 20% são jovens pobres que vivem em áreas rurais (PNAD, IBGE, 2008).

³⁵ O governo Lula obteve aprovação de 79% dos eleitores, segundo pesquisa do Datafolha, realizada entre os dias 23 e 24 de agosto de 2010, registrada no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) sob o número 25.473/2010 (*O Globo*, 2010).

³⁶ O programa de transferência direta de renda com condicionalidades – Bolsa Família – beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza e foi implementado em 2003. Trata-se da unificação dos programas de transferência de renda nacionais, estaduais e municipais (principalmente bolsa escola, bolsa alimentação, vale gás e cartão alimentação) (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2010). Há de se considerar as críticas apontadas ao programa Bolsa Família, em consideração às suas falhas de cobertura e seu caráter focal.

No mais, o financiamento dos programas de transferências de renda advém, em grande parte, da tributação indireta, aquelas que incidem sobre o consumo e serviços. Segundo Rezende e Cunha (2002), para os mais pobres³⁷, a tributação indireta equivale a 74% do total de transferências monetárias que recebem do governo. “A elevada participação de tributos indiretos, que oneram o preço das mercadorias e dos serviços, consumidos pela população, faz com que os domicílios mais pobres contribuam com 22% da renda para o financiamento dos gastos sociais” (p. 102).

Essa relação é importante, porque o peso da tributação indireta é maior que o da tributação direta, aquela que incide sobre a renda, tornando regressivo o efeito final do sistema tributário brasileiro que, conseqüentemente, onera mais aqueles com menor poder aquisitivo. Nessa lógica, mantida pelo governo Lula, a progressividade do sistema tributário deveria ser assegurada pelos programas de transferência de renda, os quais são financiados basicamente pela tributação indireta que afeta os mais pobres (Brami-Celentano e Carvalho, 2007).

Os programas atuais de transferência de renda obtiveram maior êxito, pois priorizaram a cobertura para a população de mais baixo poder aquisitivo. Ao mesmo tempo, existe a correlação dos beneficiários dos programas de transferência de renda como dependentes do Estado, essa visão não leva em consideração a ruptura socioeconômica que deflagrou a necessidade de amparo do Estado, sequer considera os mecanismos que retroalimentam e propagam a pobreza, corroborando para o estigma do “dependente” como aquele que vive à custa alheia, por vadiagem, falta de empenho ou exploração.

Além disso, mesmo os programas mais bem-sucedidos no Brasil estão longe de oferecer sistemas de proteção social integral à pessoa e à família, eles se mantêm no

³⁷ Considerados pelos autores o primeiro quintil de renda per capita.

patamar de ações afirmativas, pontuais, que devido à tamanha discrepância social no país utilizam esses mecanismos diretos de redistribuição de renda como medida paliativa e emergencial. Conforme Dowbor (2007), vivemos a economia do desperdício, é preciso alavancar políticas sociais capazes de suprir o desafio da inclusão produtiva.

Segundo Sennett (2000), o ataque ao estado assistencial teve início no regime neoliberal anglo-americano e se espalhou para outras economias:

trata os dependentes do estado com a desconfiança de que são parasitas sociais, mais do que desvalidos de fato. A destruição das redes assistenciais e dos direitos é por sua vez justificada como libertando a economia política para agir com mais flexibilidade, como se os parasitas puxassem para baixo os membros mais dinâmicos da sociedade (Sennett, 2000, p. 167).

Para Castel (2008a), a realidade encoberta pelo rótulo do vagabundo é a da condição de assalariado, haja vista a impossibilidade de regular a condição salarial diante da instabilidade do emprego e de sua escassez.

A dependência é estigmatizada porque é considerada antagônica à liberdade, que, por sua vez, é o bem mais precioso da sociedade moderna, defendida pelas construções conceituais que embasam o liberalismo e o neoliberalismo.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria de práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos de propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2008, p. 12)

As obras dos autores clássicos, como John Locke (1973), Adam Smith (1970) e Hayek (1984), denotam, ao longo dos anos, os sentidos incorporados à liberdade e como eles foram utilizados em detrimento de outras qualidades e capacidades humanas, numa defesa, em contrapartida, à liberdade econômica. "A liberdade de ação econômica, junto com o direito de escolher, acarreta inevitavelmente os riscos e a responsabilidade inerentes a este direito" (Hayek, 1984, p. 107).

“Quanto mais liberdade se concede aos negócios, mais cárceres precisam ser construídos para aqueles que se padecem com os negócios” (Galeano, 2010, p. 17). A liberdade e o individualismo triunfantes comportam uma face sombria: a *individualidade negativa* de todos aqueles que se encontram sem vínculos e sem suportes, privados de qualquer proteção e de qualquer reconhecimento (Castel, 2008a, grifo do autor).

Outras referências poderiam ser trazidas, mas o cerne da questão é que o sistema ao qual estamos submetidos se constituiu por um padrão de vida em que os indivíduos devem buscar suas próprias formas de produção e reprodução de suas condições materiais de existência e, para a maior parte da população, isso se dará em troca de sua força de trabalho, assim, promovendo maiores desafios aos jovens pobres na direção de constituírem-se ‘independentes’.

TRABALHO E RENDA

Uma parte significativa da juventude brasileira apresenta grandes dificuldades em conseguir uma inserção de boa qualidade no mercado de trabalho, trata-se da população mais pobre. Decorre que essa inserção, quando se dá, é marcada pela precariedade, com elevadas taxas de desemprego e de informalidade, e baixos níveis de rendimentos e de proteção social.

Em termos relativos, os jovens apresentam altas taxas de desocupação, informalidade e níveis de rendimento inferiores à média da população trabalhadora (OIT, 2010). A população jovem pobre é a mais vulnerável e apresenta maior desvantagem, afinal possui menos experiência profissional, pouca qualificação, baixa escolarização, menores índices de estabilidade e de oportunidades, funções menos prestigiadas e menos remuneradas, absorção informal, irregularidade de funções ou do trabalho, num ciclo contínuo de exclusão e inserção precária no mundo do trabalho.

Por certo, vivemos transformações no mundo do trabalho, entre elas o aumento dos ganhos de produtividade que não significou aumento do nível de emprego e ocupações. Hoje, o desemprego é um problema estrutural no cenário global, ao mesmo tempo em que está incorporado ao modo de produção capitalista. Tal como Marx (1996) descreve na obra *O Capital*, “diversas formas de existência da população relativamente excedente”, seja ela “líquida” própria do exército de reserva, “latente” ou “estagnada”, ou seja, parte do exército ativo do trabalho, mas com ocupação inteiramente irregular, conseqüentemente, apenas uma parte da força de trabalho tende a ser incorporada.

Certamente esse cenário está ainda mais restritivo devido às transformações ocorridas nas décadas de 1970 e 1980 no sistema capitalista, marcado por um período de reestruturação econômica e de reajustes social e político. Há uma série de estudos e autores que traçam análises, sob diferentes pontos de vista, acerca desse momento histórico, entretanto Harvey (2007) apresenta um conceito bastante coerente e aplicável.

Para esse autor, várias experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política representaram um novo regime de acumulação, associado a um sistema de regulação política e social bem distinta. A “acumulação flexível” se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Ela se caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, assim como pelas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, mercados e, sobretudo, pelas taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A “acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (...), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical” (Harvey, 2007, p. 141).

De acordo com Harvey (2007), o mercado de trabalho demarca determinados grupos de trabalhadores – o grupo do “centro” se caracteriza por maior segurança no emprego com benefícios e direitos trabalhistas assegurados já o grupo da “periferia” é classificado em dois subtipos. O primeiro é formado pelos “empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho” (Harvey, 2007, p. 144), com menos acesso de oportunidades de carreira, também caracterizados pela alta rotatividade. O segundo subtipo “oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídios públicos”, os quais possuem ainda menos segurança no emprego do que aqueles que integram o grupo do primeiro tipo (Harvey, 2007, p. 144).

É possível verificar os grupos de trabalhadores apontados por Harvey no mercado de trabalho brasileiro, eles se apresentam de formas heterogêneas e possivelmente numa maior precariedade. De acordo com Corrochano et al (2008), no final dos anos 1980, havia um grupo de trabalhadores com alta qualificação, atividades em período integral e direitos trabalhistas assegurados, e de outro lado uma grande massa de trabalhadores pouco qualificados, ocupando postos de trabalho precários, mal remunerados, muitas vezes sem quaisquer direitos trabalhistas, somados a um número cada vez maior de postos de trabalhos informais e de desempregados.

Pochmann (2001) afirma que, na década de 1990, adotou-se no Brasil um novo modelo econômico que tornou mais claro o movimento de “desestruturação do mercado de trabalho”, quer dizer, um movimento combinado de expansão das taxas de desemprego aberto, de *desassalariamento*³⁸, de geração insuficiente e, na maioria das vezes, de postos de trabalhos precários. “Esse movimento repercute

³⁸ O autor se refere à perda de participação relativa do emprego assalariado no total da ocupação. “O desassalariamento não representa apenas o resultado da queda do emprego assalariado, mas também se refere ao fortalecimento das ocupações não assalariadas” (Pochmann, 2001, p. 31).

desfavoravelmente em todos os segmentos da força de trabalho, especialmente os mais frágeis, como jovens, mulheres e idosos” (2001, p. 28).

Segundo Castel (2008a), o “enfraquecimento da condição salarial” está irremediavelmente vinculado à questão social. O trabalho assalariado definia atributos ao indivíduo, classificava o indivíduo na sociedade, garantia seguridade e o exercício de direitos sociais, dava o suporte de identidade, sendo a base para as políticas de integração social gestadas pelos Estados do Bem-Estar Social.

Nas formações sociais industriais modernas, devido às perdas que o indivíduo desempregado sofre muito além do não recebimento do salário, o “trabalho é mais do que o trabalho e, contudo, o não trabalho é mais do que o desemprego...” (Castel, 2008a). Constata que o emprego assalariado estável diminuiu, enquanto formas de trabalho precárias se instalam sem condições de absorver a massa de jovens em busca de trabalho, ou mesmo daqueles que são considerados de difícil absorção pelo sistema.

Nega-se a perda da centralidade do trabalho, salientando a sua metamorfose, uma vez que o trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, como provam as reações dos que não o têm (Castel, 2008a, p. 578).

Essa discussão se mantém em primazia, já que devido à crise econômica mundial dos últimos anos, assistimos um número recorde de desempregados em 2009, de 212 milhões de trabalhadores, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho – OIT (2010). A taxa de desemprego mundial foi de 6,6% em 2009, frente a 5,7% em 2007.

Corroborando com a afirmação de que a população jovem é aquela que se encontra em maior vulnerabilidade, temos que, segundo a OIT (2010), a taxa de desemprego juvenil global subiu de 11,9% para 13,0% entre 2007 e 2009. O desemprego entre os jovens é mais que o dobro da média frente à população em geral. Ao todo, 83 milhões de trabalhadores de até 24 anos não tinham emprego em

2009, frente a 74 milhões em 2008. Este aumento foi o maior desde 1991. A taxa de desemprego juvenil foi de 13,4% no ano passado, mais do que o dobro da taxa média de 6,6%. Em 2008, os jovens representaram 24% dos mais pobres do mundo de trabalho, diante de 18,1% do emprego total global (OIT, 2010). Portanto, em nível global, as taxas de desemprego, advindas da crise econômica, tiveram maior impacto sobre a juventude que entre os adultos.

De todo modo, em todos os países, os jovens são apontados como um dos grupos mais afetados pelo aumento do nível de desemprego e pelo processo de precarização do mercado de trabalho, seja do ponto de vista estritamente subjetivo ou objetivo – considerando-se as taxas de desemprego juvenil (Corrochano et al, 2008, p. 9).

No estado de São Paulo, o número de empregos formais entre os trabalhadores com idade de 16 a 24 anos foi de 2.354.031, o que correspondia, em 31 de dezembro de 2009, a 6,13% do total de empregos. Nesse mesmo ano, os jovens desempregados representavam 62% do total de desempregados no país, taxa quase três vezes maior que a dos adultos (Brasil, MTE, 2009).

Ainda assim, verificamos que os jovens estão, em sua maioria, vinculados ao mercado de trabalho, segundo Corrochano et al (2008), 35.940.374 indivíduos, 66% da população jovem de 14 a 29 anos, estão trabalhando ou em busca de trabalho. Os que só estudam formam um contingente bem menor, de 11.212.957 (21%). Há 6.835.259 (13%) que não estudam, não trabalham nem procuram trabalho³⁹. Analisando os dados nacionais da PNAD de 2008, desses jovens inseridos no mercado de trabalho, 66% possuem carteira assinada, enquanto o restante, 44%, encontra-se na informalidade⁴⁰.

³⁹ A partir de dados do IBGE e PNAD 2006.

⁴⁰ Segundo os critérios da OIT (2010), são trabalhadores informais aqueles que exercem atividades econômicas à margem da lei e desprovidas de proteção ou regulamentação pública, cuja produção acontece em pequena escala. O trabalho informal também se caracteriza pela ausência das relações contratuais. Para Constanzi (2009) a ocupação de um jovem no setor informal pode diminuir a sua probabilidade de inserção em um emprego formal no futuro, além disso, as características como sexo,

Os dados acima se correlacionam a um debate importante a respeito dos jovens do ponto de vista da vulnerabilidade e da violação de direitos. É especialmente preocupante o número elevado de jovens brasileiros que não se encontram nem no mercado de trabalho, sequer procurando emprego, nem na escola. Segundo dados do IBGE⁴¹, em 2005, 23% da população entre 16 e 24 anos estavam nessa situação. Como acima apontado, segundo a PNAD, em 2006, esse percentual foi de 13% e, ainda em 2009, cerca de 19% dos jovens não estudavam nem trabalhavam⁴².

Por conseguinte, há uma flutuação entre os anos analisados, mas também é significativa sua representatividade. Outra análise importante refere-se à renda dessa população, visto que os jovens que não estudam e não trabalham são os que apresentam as mais baixas rendas familiares. Eles vivem, em sua grande maioria (79,2%), em famílias com renda per capita de até um salário mínimo e, para 26,7%, essa renda atinge no máximo $\frac{1}{4}$ do salário mínimo⁴³. São predominantemente mulheres e assumem o papel de cônjuge na conjugação familiar, destaca-se que apenas nesse grupo a posição de filho não é predominante (Corrochano, et al, 2008).

Antes de atingir 18 anos de idade, muitos jovens já se dividem entre o estudo e o trabalho, porém, a partir dos 18 anos, estudar torna-se privilégio de uma parcela ainda menor. Entre aqueles de 18 e 19 anos de idade, 25,8% têm como atividade exclusiva o estudo e, no grupo de 20 a 24 anos, apenas 10,1% (IBGE, 2008).

Esse percurso se correlaciona à classe social a que pertence o jovem. Observa-se que jovens de 14 a 17 anos que só trabalham – a grande maioria sem ter concluído

raça-cor e a etnia influenciam a intensidade com que os diferentes grupos de jovens são atingidos por esse problema.

⁴¹ Pesquisa Mensal de Empregos, realizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), em seis regiões metropolitanas: Recife, Belém, Brasília, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Salvador, em dezembro de 2005. Essa pesquisa foi realizada diretamente com os jovens (IBGE, 2005).

⁴² Quando comparadas as faixas etárias, o percentual aumenta (acima de dez pontos percentuais) a partir dos 18 anos (PNAD, 2009).

⁴³ Dados referentes a 2006, elaborados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

o ensino fundamental – localizam-se majoritariamente entre os 40% com menor renda familiar per capita. Os de maior renda tendem a se dedicar de forma exclusiva ao trabalho somente a partir dos 18 anos, depois de terem garantido sua educação básica. Os dados tornam evidente que jovens de mais baixa renda começam a trabalhar mais cedo e, majoritariamente, sem concluir os estudos (Corrochano, et al, 2008).

No entanto, é preciso se resguardar da afirmativa de que os jovens deixam de estudar apenas em função da necessidade de trabalhar. Estudos (Sposito, 2005a e Corrochano, 2008) apontam que essa relação nem sempre é verdadeira, e há razões mais complexas para essa dualidade, ou seja, o trabalho em detrimento dos estudos, uma vez que o abandono escolar ocorre antes da entrada dos jovens no mercado de trabalho.

Além das causas macroestruturais, verificam-se determinadas características que resultam num maior impacto sobre os jovens, em comparação com os adultos, em sua vinculação com o mercado de trabalho. Os jovens teriam um menor prejuízo do que os adultos ao abandonar seus empregos no sentido econômico e social (O'Higgins, 2001). Costanzi (2009) demonstra que os empregadores também teriam uma maior probabilidade de demitir os jovens, visto que os custos comparativos dessas dispensas seriam menores. Aponta-se também para a dificuldade do jovem para conseguir o primeiro emprego e para a elevada rotatividade dos jovens nos empregos. Ademais, as qualificações, habilidades e escolaridade, sobretudo no setor formal, influenciam na qualidade da inserção do jovem no mercado de trabalho (FIPE, 2010).

Por outro lado, uma maior escolaridade não representa, necessariamente, uma melhor inserção no mercado de trabalho (...). Os problemas relacionados à qualidade do sistema educacional brasileiro e à sua precária articulação com o mundo produtivo têm impactos negativos na situação dos jovens no mundo do trabalho. Nesse contexto, o desafio não é apenas de elevar ainda mais a escolaridade dos jovens, em especial daqueles mais excluídos, mas também de melhorar a qualidade do sistema educacional brasileiro, assim como a sua articulação com o setor produtivo (Costanzi, 2009, p. 135).

Juan Somavia, diretor geral da OIT, na apresentação do relatório *Tendências Mundiais de Emprego de 2010*, afirma: "com 45 milhões de jovens mulheres e homens entrando no mercado de trabalho global a cada ano, as medidas de recuperação devem mirar a criação de empregos para nossos jovens".

Concomitante a criação de novos postos de trabalho para a juventude, é preciso reivindicar e fiscalizar a qualidade com que estão sendo disponibilizados. Afinal, o processo histórico brasileiro, na construção de ações no campo do trabalho para a juventude, demonstra parcialmente a preocupação em responder à demanda. Os índices de emprego não suprem as condições de precariedade a que estão submetidos os jovens, principalmente de mais baixa renda, no mundo do trabalho. Segundo Corrochano (et al, 2008, p. 61), "não são o salário ou as condições de trabalho a que os jovens estão sujeitos que mobilizam atores e intervenções, mas sim as maneiras de enfrentar a situação de desemprego".

O desenvolvimento de programas e ações públicas destinadas aos jovens pelo governo é um fenômeno recente na sociedade brasileira. Somente a partir da década de 1990 a temática se firmou como um problema político, convertendo-se em item relevante da ação governamental (Pochmann, 2001 e Corrochano, 2008).

Segundo Castro, Aquino e Andrade (2009), as ações públicas no Brasil se apresentaram linearmente diante de três perspectivas. A primeira foi preparar o jovem para fazer a transição para o mercado de trabalho, facilitando sua contratação e oferecendo-lhe melhores oportunidades de trabalho. A segunda, ao contrário, previa prolongar sua escolarização de forma não concomitante à sua entrada no mercado de trabalho. E a terceira visava regulamentar a participação dos jovens no mercado de trabalho e conciliá-la com a continuidade dos estudos.

Serão apresentadas as atuais ações públicas de maior engajamento e abrangência do governo federal, para o enfrentamento da questão "juventude e

trabalho”. Concordando com Sposito (2007a), as atividades serão denominadas ações públicas em detrimento de políticas públicas devido à fragilidade das iniciativas.

Quadro 2 – Ações públicas para a juventude com objetivos de inserção no mercado de trabalho ou de geração de renda (2011)

Programa/ Projeto	VI⁴⁴	Público-alvo	Benefícios	Critérios de seleção/ Tempo permanência
ProJovem⁴⁵ Trabalhador – política de qualificação social e profissional, visando preparar e intermediar a mão de obra para o mercado de trabalho formal e fomentar novas oportunidades de geração de renda e a visão empreendedora de jovens.	MTE e SNJ	Jovens de 18 a 29 anos desempregados e membros de famílias com renda per capita de até 1SM	Auxílio financeiro mensal de R\$ 100	Frequência à escola e participação em cursos de qualificação/ 6 meses
ProJovem Urbano Elevação da escolaridade (até ensino fundamental), qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias.	SNJ	Jovens de 18 a 29 anos que saibam ler, mas não tenham completado o ensino fundamental; jovens com esse mesmo perfil que estejam em unidades prisionais.	Auxílio financeiro mensal de R\$ 100	Frequência às aulas, realização de trabalhos escolares, incluindo ações em suas comunidades/ 18 meses
ProJovem Campo – Saberes da Terra Elevar a escolaridade dos jovens que participam da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância.	MEC	Jovens de 18 a 29 anos residentes no campo, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental	Auxílio financeiro mensal de R\$ 50	Frequência às aulas, realização de trabalhos escolares, incluindo ações em suas comunidades/ Não especificado
Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego do Jovem – PNPE Primeiro emprego para a juventude – Promoção do ingresso do jovem no mundo do trabalho por meio de qualificação profissional, estímulo financeiro às empresas contratantes, parcerias para contratação de aprendizes e apoio à constituição de empreendimentos coletivos pelos jovens.	MTE	Jovens de 16 a 24 anos membros de famílias com renda per capita de até ½ SM, frequentando a rede de ensino ou concluintes do EM	Contratos de emprego	Os contratos de trabalho por tempo determinado deverão ter duração mínima de doze meses
Aprendizagem Formação técnica e profissional no ambiente de Trabalho. Estágio de até seis horas para quem não concluiu o ensino fundamental e de oito horas para quem já concluiu esse nível de ensino. As instituições qualificadas a ministrar cursos	MTE e Empresas	Adolescentes e jovens de 14 a 24 anos	Pelo menos um SM e vale transporte	Frequência à escola e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido por entidade

⁴⁴ Vínculos Institucionais: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, Secretaria Nacional da Juventude – SNJ, Ministério da Educação – MEC, Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e Ministério do Esporte – ME.

⁴⁵ Política já apresentada neste trabalho, mas retomada aqui devido à sua importância na temática juventude e trabalho.

de aprendizagem são: Serviço Nacional de Aprendizagem 1. Industrial (SENAI); 2. Comercial (SENAC); 3. Rural (SENAR); 4. do Transporte (SENAT) e 5. do Cooperativismo (SESCOOP).				qualificada/ Até dois anos
Programa Nossa Primeira Terra Estimular a permanência do jovem e de sua família no campo. Trata-se de uma linha de financiamento do Programa Nacional de Crédito Fundiário para os jovens adquirirem imóveis e investimentos em infraestrutura.	MDA	Jovens sem terra, filhos de agricultores e estudantes de escolas agrotécnicas, na faixa etária de 18 a 24 anos que desejem adquirir uma propriedade rural.	Limite de crédito de R\$ 40 mil para projetos comunitários e infraestrutura	Permanência no campo/ Carência em torno de 24 meses
Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude Visa ampliar as oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, de lazer e de geração de renda por meio da abertura de escolas públicas, onde são desenvolvidas atividades voltadas para a comunidade.	MEC	Jovens de 15 a 24 anos	Os jovens que oferecem oficinas podem receber auxílio mensal de R\$ 150	Realização de oficinas para a comunidade./ Não especificado
Programa Bolsa Atleta Contribuir para a formação de atletas no país, evitando que jovens abandonem a prática esportiva para se inserirem no mercado de trabalho.	ME	Adolescentes a partir dos 12 e 14 anos a depender da categoria	Bolsas que variam de R\$300 a R\$ 2.500 a depender da categoria.	Atletas que tenham demonstrado alto rendimento / Não especificado

Fontes: MTE, MDS, MEC, MDA, ME e SNJ, 2011.

Podemos verificar que todos os programas apresentados estão delimitados a partir de critérios de seleção, tempo e público determinados, circunscrevendo-se como ações de caráter pontual. Verifica-se a insuficiência das proposições para suprir a diversidade e a heterogeneidade da juventude e sua vinculação ao mercado de trabalho – com suas contradições e complexidades.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fazem críticas em relação a essas políticas, em especial ao ProJovem, sobre a intenção de integrar a política educacional e a política de geração de emprego e renda. Os autores enunciam o Projovem como política ainda mais superficial e se estabelece unicamente em relação a estar vinculado ou não a algum nível de ensino. Portanto, as ações deste governo [Lula] mantêm a tradição pública de realizar apenas “reformas parciais” (p. 1106).

A contradição inerente ao processo é que precisamos qualificar o jovem, principalmente pobre, para galgar melhores condições de trabalho e renda. Para tanto, é necessário compreender a lógica do mercado que manipula e direciona o processo formativo que deve ser empregado. Com esse panorama, a premissa deve ser a de um ensino público que seja capaz de auferir melhores condições e capacitação para o jovem, inclusive, e não apenas, para o mercado de trabalho em constante mutação, ainda que alocado na lógica do capital.

ESTUDO E ESCOLARIZAÇÃO

A educação no Brasil é marcada por muitos movimentos, reformas, contradições e desafios. Historicamente, o ensino médio, ou seja, o ensino para a população adolescente e jovem foi se transformando de acordo com os contextos políticos e econômicos do país. Ele mantém traços de seu passado associado à educação para as elites, em contrapartida aos debates referentes à sua dualidade e sua função – entre o ensino propedêutico e para o trabalho.

A dualidade inerente ao processo de formação juvenil está assentada na matriz histórica de formação da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades e exclusões sociais. Dentre os inúmeros desafios para a educação hoje, sem dúvida o acesso, a permanência, a progressão e a conclusão em idade adequada e a qualidade do ensino são peças fundamentais para o avanço educacional. A juventude brasileira vivencia elevada defasagem educacional quantitativa (anos de estudo) e qualitativa (capacidades e habilidades desenvolvidas). Faz-se claro também que, quando falamos de educação formal para jovens no Brasil, falamos da escola pública⁴⁶.

O presente texto não tem a pretensão de fazer uma retrospectiva histórica ou esgotar os debates atuais em torno dos níveis e programas educacionais para os

⁴⁶ Segundo o Censo Escolar 2010 (MEC/INEP, 2010) a rede privada abriga 11,8% do total de matrículas no ensino médio brasileiro.

jovens. Contudo, tenta expor os principais debates em torno da temática e apresentar um panorama que possa subsidiar as futuras análises, realizadas a partir das trajetórias juvenis.

EDUCAÇÃO BÁSICA

Certamente, os marcos legais atuais, mais importantes para a educação brasileira, que engendraram novos direitos e perspectivas, estão representados pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N.º 8.069, de 13/07/1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e por um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Esse arcabouço jurídico assegura a todos os brasileiros as condições formais para o exercício do direito básico à educação, especialmente o direito ao ensino fundamental, além de fixar a atual estrutura de responsabilidades e competências para a oferta de educação no Brasil (Oliveira e Santana, 2010, p. 171).

- A **Constituição Federal do Brasil** (1988) consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade social e dos movimentos sociais organizados. Entre tais conquistas, mencionam-se: o direito à educação desde a mais tenra idade; a gratuidade do ensino público em todos os níveis; a gestão democrática da educação pública; o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos; a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação. No artigo 205, vigora que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E, no artigo 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a progressiva universalização do ensino

médio gratuito e assegura que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada, inclusive, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”⁴⁷ (Brasil, 1988).

- O **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA (Lei N.º 8069 de 1990), no capítulo IV – do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em particular no artigo 53, determina que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho⁴⁸.

- a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB (1996)⁴⁹ definiu a abrangência da educação básica em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o que quer dizer que o ensino médio é a última etapa da formação básica e geral para todos. Também obriga o Estado a garantir sua oferta e atribui às famílias a responsabilidade pela permanência de suas crianças na escola.

- A criação do **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – **Fundeb**⁵⁰, como um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumentou em dez vezes o volume anual dos recursos federais. A destinação dos

⁴⁷ De acordo com a Emenda Constitucional N.º 14, de 13 de setembro de 1996 e pela Emenda Constitucional N.º 59 de 2009, segundo o artigo 208, respectivamente.

⁴⁸ Assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

⁴⁹ É importante destacar que a lei aprovada, após oito anos em tramitação, contrapôs-se à tendência, defendida pelo fórum de educadores, que apontava para outra perspectiva para o ensino médio, tendo por base a concepção de politecnia. Sob elogios e inúmeras críticas foi monitorada pela Unesco, de acordo com a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, como plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de educação (Declaração de Jomtien, Tailândia, 1990) (Marcilio, 2005).

⁵⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb atende toda a educação básica, substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1997 a 2006. O Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020 (MEC, 2011).

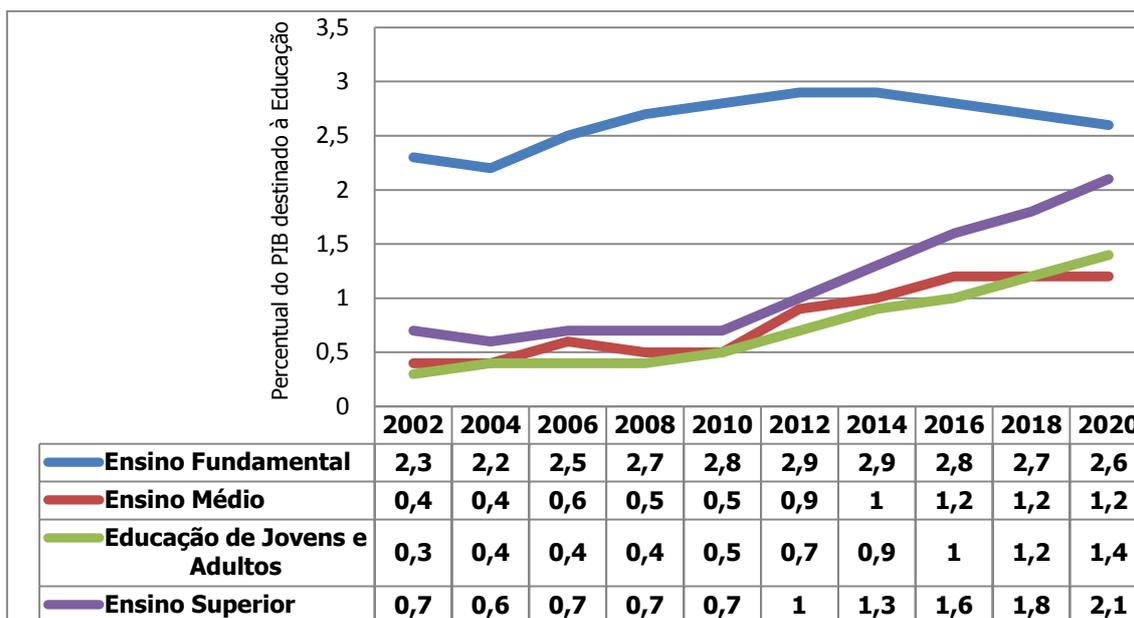
investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior (MEC, 2011).

Essas mudanças estiveram ancoradas não somente na mobilização das camadas populares por mais escolarização, mas também na necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Em decorrência, tivemos a implementação de políticas de conclusão do ensino fundamental e correção de fluxo e o aumento das demandas por mais escolarização, produzidas pelas maiores exigências de credenciais do mercado de trabalho e por sua instabilidade (Krawczyk, 2009).

Nota-se que a abertura de oportunidades escolares acentuou-se na década de 1990 e ocorreu sob a égide de uma forte crise econômica que estagnou o crescimento, aumentou desigualdades e fez aumentar os índices de desemprego. Nessa década constata-se também um movimento de reordenação do sistema educativo, observado nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso, que atinge os mecanismos de financiamento do ensino público, provocando alterações curriculares e medidas de correção de fluxo, visando a atenuar as reprovações e evasões, em um quadro inalterado de recursos destinados à educação (Sposito, 2005b).

Segundo Marcilio (2005, p. 435), “desde os tempos coloniais investiu-se muito pouco em educação no Brasil, pior, investiu-se mal”. O financiamento da educação é um tema crucial e polêmico no Brasil. De toda forma, temos que grande parte do investimento em educação ocorreu em parte da educação básica – no ensino fundamental.

Gráfico 2 – Investimento e demanda projetada de recursos para a Educação⁵¹



Fonte: Figueiredo, 2010.

O gráfico 2 acima traz a representação numérica, pela qual se pode atestar que o ensino fundamental teve um percentual de investimento bem maior, quando comparado com as outras modalidades de ensino.

Observa-se que os recursos projetados, relativos ao percentual do PIB investidos no ensino fundamental, sofrem uma pequena queda percentual de 0,2% quando comparados os anos de 2010 e 2020. Já a perspectiva de investimento para as outras modalidades educacionais aumentam consideravelmente, sendo que o ensino médio apresentaria um aumento de 140%, a educação de jovens e adultos de 180% e o ensino superior chega a 200%, comparando os recursos de 2010 e as projeções para 2020.

Essa projeção, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, reflete o desafio e a necessidade de maior investimento na educação brasileira como um todo, afinal melhores condições educacionais repercutem em processos

⁵¹ Em 2010 os percentuais foram projetados a partir da série histórica.

educacionais de longo prazo, ou seja, que cada ciclo educacional seja complementar para uma formação sólida para o cidadão.

O ensino médio parece padecer de poucos investimentos, ainda que a década de 1990 tenha sido marcada, na educação brasileira, pela expansão desse nível educacional. Segundo relatório do MEC (2001, p. 71), "pode-se afirmar, sem nenhum exagero, que os anos 1990 caracterizaram-se como a década da democratização do acesso ao ensino médio".

Para Krawczyk (2003), a expansão do ensino médio que ocorre nesse período acontece por sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes das camadas populares, uma vez que, historicamente, a escola secundária, dirigida apenas para responder às necessidades de setores médios e da elite, teve como referência prioritária os requerimentos para os exames de ingresso na educação superior.

Realmente temos como resultado bons índices, com intensa expansão das matrículas no ensino médio regular. A taxa média de crescimento anual, entre 1991 e 1999, foi da ordem de 9,5%. Entretanto, mais recentemente, nos primeiros cinco anos da década atual, o crescimento foi de apenas 3,4% ao ano, sendo que, a partir de 2005, foram registrados índices negativos. Em 2005, houve redução de aproximadamente 138 mil matrículas, em comparação a 2004 (Corbucci, 2009), de modo a configurar crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008. Essa retração se acentuou entre 2008 e 2009, atingindo um percentual de -3,2%, sendo que, em 2008, foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160 em 2009, ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2009).

Além disso, embora exista uma melhora em relação à situação do jovem e sua frequência escolar, é importante a análise da elevada distorção idade-série, na medida

em que apenas 32% dos adolescentes de 15 a 17 anos (em idade adequada) cursaram o ensino fundamental, em 2007 (Castro, Aquino e Andrade, 2009). A distorção idade-série cresceu de 0,38 para 0,54 entre 2000 e 2007 (INEP, 2009).

A discrepância é ainda mais evidente quando correlacionada às condições socioeconômicas destes jovens. Corrochano et al, 2008, analisando o contingente dos jovens que só estudam, apresentam as profundas desigualdades entre os 20% que vivem em famílias com maiores rendimentos e os 40% que vivem em famílias mais pobres. Enquanto a maioria dos mais ricos frequenta o ensino médio (41,8%), a maioria dos mais pobres ainda frequenta o ensino fundamental (60,2%)⁵².

Os dados referentes à escolaridade traduzem as consequências da precariedade a que estão submetidos, prioritariamente, aqueles mais vulneráveis economicamente⁵³. No caso das taxas de frequência escolar⁵⁴ e de conclusão, quando associadas ao rendimento familiar, revelam-se diretamente proporcionais, ou seja, quanto maior a renda familiar per capita, maior é o percentual de frequência dos adolescentes à escola e sua possibilidade de conclusão.

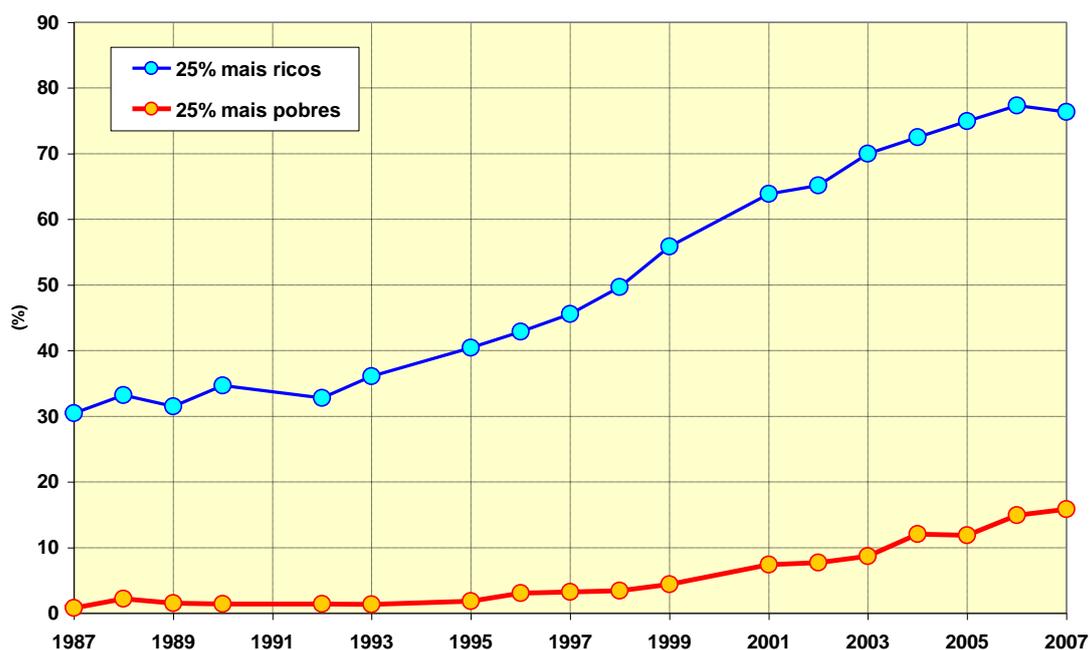
No gráfico 3 a seguir, verifica-se a discrepância entre os mais ricos e os mais pobres, e sua relação com a finalização do ensino médio em idade adequada.

⁵² Os jovens que só estudam estão mais concentrados entre os mais novos e diminuem sua presença conforme avançam as idades. Eles reúnem a maioria (72,4%, em torno de 8 milhões) dos jovens na faixa dos 14 a 15 anos e apenas 2,3% (ou seja, em torno de 257 mil) dos que têm de 25 a 29 anos (Dieese, 2006).

⁵³ Há uma série de fatores que influenciam e alteram os dados, como a desigualdade entre as regiões administrativas do país, a condição rural e urbana, a questão de gênero, de cor/raça, etnia, entre outros.

⁵⁴ No caso dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, a frequência escolar desse grupo como um todo foi, em 2007, de 82,1%, porém chama a atenção a diferença entre a taxa dos 20% mais pobres (76,3%) e a dos 20% mais ricos (93,6%) (IBGE, PNAD, 2008).

Gráfico 3 – Porcentual de jovens que aos 19 anos concluíram o ensino médio conforme a renda



Fonte: Simões, 2009.

Os dados referentes ao fluxo, que indicam o grau de eficácia dessa etapa de ensino, mostram o crescimento da taxa de repetência de 18,65% em 2000 para 22,6% em 2005; de evasão, de 8,0% em 2000, para 10,0% em 2005; do tempo médio de conclusão de 3,7% para 3,8% no mesmo período (INEP, 2009).

Na perspectiva de saldar essa defasagem histórica do ensino médio, o PNE 2011-2020 tem como uma de suas metas um grande desafio: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária.

Outra questão fundamental, no debate do ensino médio, refere-se à sua avaliação. Para Coelho (2008, p. 249), "a avaliação, a partir dos meados dos anos oitenta, passou a assumir uma nova centralidade como um dos eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais".

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem⁵⁵ foi instituído em 1998, a partir do art. 9.º, inciso VI da LDB, “compete à União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”.

Em 1990, foi implantado o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – Saeb⁵⁶, que tem se consolidado no campo das políticas públicas com o “principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (INEP, 2002, p. 9).

Contudo, os primeiros resultados do Enem demonstraram desempenhos insatisfatórios. Zibas (2005) aponta que a introdução de avaliações do sistema, por meio de exames como o Enem e o Saeb, acabaram revelando ainda mais as fragilidades do processo escolar e o caráter inócuo da reforma de 1996, assim como evidenciavam importantes defasagens – “as provas aplicadas pelo Saeb e pelo Enem revelaram que o desempenho dos alunos tende a piorar a medida que aumenta a distorção idade/série” (Marcilio, 2005, p. 393).

⁵⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, criado em 1998, tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, desde de 2009, as Instituições de Ensino Superior são autônomas para decidir se utilizarão os resultados do Enem na seleção de alunos para os cursos de graduação, assim como de que forma isso poderá ser feito. Segundo o MEC (ENEM, 2011), cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame, seja complementando, ou substituindo o vestibular.

⁵⁶ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, implantado em 1990, prevê a aplicação de provas a cada dois anos, para avaliar o desempenho dos sistemas de ensino. A avaliação, de larga escala e de base amostral, abrange alunos do 4.º e 8.º anos do ensino fundamental e do 3.º ano do ensino médio. Atualmente, esse sistema, além do exame por amostragem (Saeb), conta ainda com a Prova Brasil, introduzida em 2005, para avaliar o desempenho em língua portuguesa e em matemática em cada unidade escolar. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2007, monitora o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil (MEC, Saeb, 2011).

Os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do ensino médio propõem a formação geral, em oposição à formação específica para o trabalho. A questão central, decorrente desse processo, é a relação entre a educação básica e a formação técnica profissional, pois a LDB/1996 não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral.

De acordo com Zibas (2005), a redação da LDB/1996 continha suficientes ambiguidades para permitir que a legislação complementar instituísse novamente estruturas paralelas de ensino. No ano seguinte, o decreto do governo federal N.º 2.208 determina a formação técnica, organizada em módulos e que sua oferta aconteça separadamente do ensino médio regular (LDB, 1996).

Para Garcia (2002), o que decorre das contradições do ensino médio é que a formação técnico/profissional e a requalificação passaram por uma mudança de sentido, segundo a qual a educação formal torna-se parte de projetos individuais e não mais sociais e coletivos. Predomina a lógica privada da busca da competência, feita individualmente a partir de suas próprias escolhas e de suas habilidades. A proposta é de que cada indivíduo seja bastante autônomo, criativo, adaptável, flexível para lutar pelas poucas vagas possíveis no mercado de trabalho, altamente seletivo.

Todos os documentos legais direcionam a função do ensino médio como preparatório para o mundo do trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (1999) indicam que a formação deve visar à aquisição de conhecimentos básicos, à preparação científica e à capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, inseridas nas Bases Legais dos PCNEM, colocam a necessidade de oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar escolhas de trabalho dos jovens. O Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020 também propõe,

para o ensino médio, a função de preparar jovens e adultos para os desafios da modernidade, tal como “fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania” (PNE, 2010, p. 12).

Nosella (2002) apresenta a função “do segundo grau”⁵⁷ numa perspectiva pautada pelo trabalho. Entretanto, discute o que isso significa de fato, pois formar mão de obra para o mercado é distinto de formar o jovem remotamente para o “mundo do trabalho”. Além disso, é preciso atentar-se para o sentido empregado para o trabalho.

[há] dois princípios fundamentais para o ensino de 2.º grau: o primeiro, transcendente e geral, é o próprio trabalho moderno, sua história, seus valores, suas leis, à luz de sua potencialidade última, isto é, do bem-estar e da liberdade universais; o segundo, imanente e específico, de caráter didático-metodológico, é o exercício racional e sistemático da autonomia, da criatividade e da responsabilidade humanas. Esses dois princípios (o geral e o específico) precisam ser articulados entre si para formarem a vida mestra do estatuto pedagógico do ensino de 2.º grau (Nosella, 2002, p. 111).

A escolaridade já não figura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações dos estratos menos privilegiados da sociedade – exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino (Sposito, 2005b).

A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação e ainda se as práticas escolares conseguem alcançar as finalidades admitidas. Essa ambiguidade presente na escola, tida como instrumento extremamente necessário e importante, exclui aquele que não ingressa nesse modelo ou não consegue se manter nele. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma

⁵⁷ Apresenta esta nomenclatura em contrapartida ao “ensino médio” que, para o autor, explicita a falta de autonomia conceitual desse nível educacional.

ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos (Lopes, Malfitano e Silva, 2006).

É sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores (Gramsci, 1978a, p. 136).

Para Kuenzer (2010), a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida por meio da educação, mas com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho. De qualquer forma, admite que a dualidade da escola média, de educação geral para a burguesia, e a escola profissional para os trabalhadores, rompeu-se. Para a autora, esse modelo começou a ser invertido, sob a égide do Banco Mundial, no Brasil, com o Decreto N.º 2208/97 que separou a educação profissional e tecnológica do ensino médio. Por conseguinte, a educação tecnológica de qualidade ofertada pela rede pública, de modo geral, “é frequentada por jovens de classe média, que veem nela uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social” (Kuenzer, 2010, p. 865).

A educação profissional no Brasil aumentou de forma gradativa no período de 2002 a 2008, com uma variação positiva de 28% na oferta de vagas, na rede pública e privada (Figuereido, 2010).

O Programa Brasil Profissionalizado (2007)⁵⁸ expandiu as redes de educação profissional integradas ao ensino médio; o Censo Escolar (2010) afirma que essa expansão teve crescimento de 7,4%, ultrapassando 900 mil matrículas, em 2010.

Essa ampliação se mantém presente conforme as metas do PNE 2011-2020: expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos institutos

⁵⁸ Criado em 2007 pelo governo federal, visa fortalecer e ampliar as redes estaduais de educação profissional e tecnológica de nível médio (MEC, 2009).

federais de educação, ciência e tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional; oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (PNE, 2010).

ENSINO SUPERIOR

As defasagens e o atraso histórico escolar, associados à dicotomia entre as desigualdades socioeconômicas dos jovens, intensificam-se de forma evidente no ensino superior. A desigualdade e o afunilamento do acesso a este nível educacional são mais excludentes e retratam a contradição da escola pública, de acordo com os restritos números de ingressantes ao ensino superior público.

Segundo os dados da PNAD 2007, apresentados na tabela 1 a seguir, apenas 14,5% da população jovem (18 a 29 anos) acessaram o ensino superior, porque frequentavam (2,8%) ou já o haviam concluído (11,7%).

Tabela 1 – Situação educacional dos jovens (%), por faixa etária (2007)

	Faixa etária		
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Analfabetos	1,6	2,4	4,4
Frequentam o ensino fundamental ¹	32,5	4,3	1,8
Frequentam o ensino médio ²	48,5	13,0	2,8
Frequentam o ensino superior ³	0,6	13,2	7,5
Frequentam a alfabetização de jovens e adultos	0,1	0,1	0,2
Estão fora da escola	16,6	65,7	82,5
Ensino fundamental incompleto	10,2	17,7	24,2
Ensino fundamental completo	2,2	6,4	7,8
Ensino médio incompleto	1,5	7,0	5,7
Ensino médio completo	1,6	29,5	31,7
Ensino superior incompleto	–	1,1	1,7
Ensino superior completo ³	–	2,3	9,4
População jovem – valor absoluto	10.262.468	23.845.483	16.158.113

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Elaboração: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc)/Ipea.

Notas: ¹ Ensino regular ou EJA.

² Ensino regular, EJA ou pré-vestibular.

³ Inclusive mestrado ou doutorado.

Fonte: Castro, Aquino e Andrade, 2009.

Segundo Corbucci (2004), as diretrizes políticas, ao longo década de 1990, estiveram marcadas pelas contradições entre discursos e ações. Os dispêndios do MEC com a educação superior, em especial aqueles destinados à manutenção da rede federal, foram sistematicamente contingenciados. Ampliaram-se os gastos com inativos e pensionistas, conseqüentemente, reduzindo-se a parcela destinada ao pagamento de pessoal ativo e aos investimentos em infraestrutura. “Ao se estrangular a capacidade de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, também se abriu caminho para o crescimento do setor privado” (Corbucci, 2004, p.681).

Numa nova conjunção política, em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionou a Lei N.º 10.172, instituindo o Plano Nacional da Educação – PNE, com duração de dez anos. No que se refere à educação superior, a primeira e mais importante meta do PNE foi: “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (PNE, 2001).

De fato, nos anos seguintes, houve uma reforma do ensino superior brasileiro, dentre importantes ações, temos: Lei N.º 10.861, de 2004, que cria o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES⁵⁹; lei N.º 11.096, de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o decreto N.º 6.096 de 2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

O PROUNI, apresentado como política pública para o enfrentamento da exclusão do ensino superior, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em

⁵⁹ O **Sinaes** é formado pelas avaliações – das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, sob os aspectos: do ensino, da pesquisa, da extensão, da responsabilidade social, do desempenho dos alunos, da gestão da instituição, do corpo docente, das instalações, dentre outros. Seus instrumentos complementares são: autoavaliação, avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade (que tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações visam traçar um panorama da qualidade da educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes (INEP, 2011).

instituições privadas de educação superior. Seu público-alvo são estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem⁶⁰ (MEC, 2011).

O REUNI apresenta medidas que buscam retomar o crescimento das universidades federais, com o aumento do número de vagas, a ampliação de cursos noturnos, promoção de inovações pedagógicas e combate à evasão, entre outras. Em relação ao número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em 2003 existiam 45 unidades, em 2007, ano de implementação do REUNI, eram 53 Instituições de Ensino Superior (IES) e em 2010, o número foi de 59 IES (MEC, 2011).

Figueiredo (2010) aponta que foi importante a expansão das vagas oferecidas pelas IFES, contudo, estão longe ainda de atingir as promessas do governo Lula. Uma vez que a expectativa, em 2012, é chegar a um milhão de matrículas, ou seja, atingir 4% de jovens (18 a 24 anos) e as metas projetadas previam 30% desses jovens no ensino superior, assim teríamos 12% na esfera pública e 6% nas IFES. Além disso, o REUNI, como um programa, encerra-se em 2012, o que pode significar uma possível descontinuidade da proposta.

Rodrigues (2007) faz uma avaliação crítica sobre os interesses conflituosos no que tange às finalidades e à organização da educação superior no Brasil e afirma que eles estiveram marcados pela burguesia industrial, representada pela Confederação Nacional da Indústria, por um lado, e pela nova burguesia de serviços educacionais, representada pelo Fórum Nacional de Livre-Iniciativa na Educação, por outro. Sua análise indica que as atuais transformações desse nível de ensino são, em grande

⁶⁰ O ProUni oferece, em contrapartida, a isenção de tributos àquelas instituições de ensino privadas que aderem ao Programa. Ele possui ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, os convênios de estágio e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que possibilita ao bolsista parcial financiar o custo de suas mensalidades (não coberta pela bolsa do programa). Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas (MEC, PROUNI, 2011).

parte, determinadas pelos interesses do capital em converter a educação superior em uma mercadoria.

Sguissardi (2006) nomeia essas transformações de "reformas pontuais" da educação superior e aponta também a relação (implicada há bastante tempo nos processos decisórios brasileiros) dos organismos internacionais do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Organização Mundial do Comércio, fundadas no diagnóstico neo ou ultraliberal da economia e do Estado.

Segundo Hayek (1984) e Friedman (1983)⁶¹, principais economistas neoliberais, o objetivo do governo deve ser limitado, sua principal função é proteger a liberdade preservando a lei e a ordem, reforçar os contratos privados, promover mercados competitivos. Friedman (1983) é bastante claro quanto ao papel do Estado em relação à educação. Prega incontestavelmente que as escolas deveriam ser privadas, o Estado só deveria prover uma formação mínima para as crianças e de um tipo específico, afinal é da família a principal responsabilidade pela formação, portanto, é ela quem deve arcar pelos estudos de seus filhos. A distinção entre educação e instrução deixa evidente essa lógica.

é importante distinguir entre "instrução" e "educação". Nem toda a instrução está relacionada com educação, e nem toda educação, com a instrução. O tema de interesse adequado é a educação. As atividades do governo estão em grande parte limitadas à instrução (Friedman, 1983, p. 83).

O papel do Estado seria regulamentar padrões mínimos de qualidade da instrução e das condições mínimas sanitárias. O setor privado que deve gerir e oferecer todo sistema educacional baseado na lógica de mercado e competição que lhe é intrínseca. Para Friedman (1984) a intervenção governamental na educação pode ser

⁶¹ Economista da escola de Chicago, defensor intransigente do monetarismo e da liberdade plena do mercado. Friedman e Hayek combatiam as políticas de Estado do *New Deal* de Franklin Delano Roosevelt, consideradas intervencionistas e pró-sindicatos e representativa do *welfare state* nos EUA. O terceiro expoente do neoliberalismo foi o filósofo da ciência Karl Popper. Segundo Anderson (1995), os pressupostos de Milton Friedman influenciaram fortemente as mudanças neoliberais dos países latino-americanos, tendo Chile como expoente.

interpretada de dois modos, cujo pressuposto será base das formulações e propostas na área.

O primeiro diz respeito aos "efeitos laterais", isto é, circunstâncias sob as quais a ação de um indivíduo impõe custos significativos a outros indivíduos pelos quais não é possível forçar uma compensação, ou produz ganhos substanciais pelos quais também não é possível forçar uma compensação - circunstâncias estas que tornam a troca voluntária impossível. O segundo é o interesse paternalista pelas crianças e por outros indivíduos irresponsáveis (Friedman, 1983, p. 83).

A forte influência neoliberal resultou num sistema universitário composto por universidades neoprofissionais (ou essencialmente de ensino), heterônomas (dependentes cada vez mais de agenda externa), competitivas (no caso das públicas, que necessitam, a cada dia, buscar mais recursos da iniciativa privada para complemento das verbas do fundo público, além de implantarem gerenciamento empresarial e instituírem fundações privadas de apoio institucional) (Sguissardi, 2006).

Como herança, a prevalência da oferta do ensino superior no Brasil está concentrada no setor privado. A grande expansão do ensino superior atual conservou o investimento e o crescimento da rede privada.

Segundo o último Censo da Educação Superior (2010), o total de matrículas das Instituições de Ensino Superior – IES do setor privado foi de 4.430.157, o que equivale a 74,4% do total, enquanto as IES públicas tiveram 1.523.864 matrículas, ou seja, 25,6%.

Com a oferta de um número de vagas sempre crescente, a iniciativa privada possibilitou o ingresso aos bancos escolares superiores de um expressivo contingente de candidatos que, tradicionalmente, eram eliminados pelos concorridos vestibulares. Esse novo personagem da academia é, geralmente, oriundo das classes populares e sua presença é detectada, de modo especial, na tesouraria das instituições, como inadimplente, ou nos setores de atendimento ao estudante, como candidato a alguma forma de bolsa de estudo ou de crédito educativo. As fichas socioeconômicas do Enade e, principalmente, o atestado de hipossuficiência apresentado pelos alunos que pleiteiam o Programa Universidade para Todos (ProUni) demonstram cabalmente que há, nos bancos escolares superiores, gente sem condições econômicas para aderir à educação superior privada (Ristoff e Sevegnani, 2006, p. 26).

Essa é outra evidência, já que importante parte do financiamento da rede privada de ensino superior é investimento público. Segundo o último Censo da Educação Superior (MEC, 2010), três em cada dez alunos do ensino superior privado têm algum tipo de bolsa ou benefício que os isenta do pagamento da mensalidade. Entre o total de 1,2 milhão de bolsistas, 82% recebem benefícios reembolsáveis – que deverão ser pagos depois que o estudante concluir a graduação – e 17%, não reembolsáveis, como as bolsas oferecidas pelo PROUNI.

Embora o financiamento estudantil dado pelo FIES⁶² esteja destinado aos alunos de baixa renda, ele de fato não atinge essa população, por não suprir a demanda, como também pelos altos índices de inadimplência (Corbucci, 2004).

O FIES deixa de ser uma alternativa viável aos alunos de baixa renda, face à defasagem entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada ao aumento do desemprego na população com diploma de nível superior. Ademais, como os requisitos são mais rigorosos, a fim de evitar a inadimplência (a exigência de fiador e a possibilidade de financiamento de apenas 50% do valor da mensalidade), grande parte da população de baixa renda não é atingida por tal política pública (Carvalho, 2006, p. 993).

Para Carvalho (2006), a redação final do PROUNI refletiu o jogo político, no qual acomodou os interesses das IES privadas, principalmente pelas regras de composição de bolsas e pela isenção dos tributos federais. No caso das instituições lucrativas e sem fins lucrativos e não beneficentes, as regras são flexíveis e a adesão ao PROUNI é voluntária. Há concessão de bolsas integrais ou parciais (50% e 25%). Em 2005, essas instituições deveriam destinar uma bolsa integral para cada nove alunos pagantes, ou bolsas parciais até 10% da receita bruta. A partir de 2006, a relação de estudantes pagantes por bolsas concedidas foi ampliada e o comprometimento da receita bruta reduzido, já que uma bolsa integral é concedida para cada 10,7 alunos pagantes, o mesmo que conceder uma bolsa integral para cada

⁶² O Programa de Financiamento Estudantil – FIES, instituído em 1999, substituindo o Programa de Crédito Educativo, transfere os recursos a fundo perdido às IES privadas e, após a conclusão, o concluinte deve retornar o financiamento dentro de taxas e períodos calculáveis a depender das variáveis (número e valor das mensalidades, renda per capita familiar do estudante, entre outros) (Brasil, FIES, 2011).

22 estudantes, com quantidades adicionais de bolsas parciais (50% e 25% de descontos nas mensalidades) até atingir 8,5% da receita bruta.

No caso das filantrópicas, a adesão ao programa e a concessão de bolsas integrais são obrigatórias. As demais modalidades de gratuidade (bolsas parciais e programas de assistência social) podem ser usadas para compor o total de 20% da receita bruta. Em relação à isenção de impostos, as instituições com fins lucrativos foram as mais beneficiadas, pois ficam isentas, a partir da adesão, de praticamente todos os tributos federais que recolhiam (exceto 20% do recolhimento patronal do Instituto Nacional do Seguro Social INSS, que já recolhiam) (Carvalho, 2006).

Nas universidades públicas, 10% dos ingressos de novos alunos registrados em 2009 ocorreram por meio de sistemas de reserva de vagas. Os dados apontam que 69% usam como critério de seleção o fato de o candidato ter ou não estudado em escola pública. Um quarto das reservas de vagas é preenchido a partir de critérios étnico/raciais (MEC, Censo da Educação Superior, 2010).

Dentre muitos debates em torno dessas ações afirmativas, uma crítica apontada refere-se ao critério do bolsista ser oriundo de escola pública, para IES privadas ou no programa de cotas para IES públicas porque se emprega uma correlação intrínseca entre estudantes de escolas públicas e baixa renda. Porém, segundo Corbucci (2004), ao deixar de considerar a renda familiar, corre-se o risco de favorecer estudantes, brancos ou não brancos, com perfil socioeconômico semelhante ao de parcela daqueles oriundos das escolas privadas. Se isso se confirma, compromete-se o objetivo de democratizar o acesso a estudantes social e economicamente desfavorecidos, contido no projeto de reserva de vagas nas IFES.

É importante ressaltar que a questão do acesso à educação superior permanece um grande desafio, embora tenhamos alcançado novas perspectivas. Considerando sua legitimidade social, as políticas educacionais adotadas caminham na direção de uma

democratização do ensino, mas ainda pautadas em modestas transformações, se considerarmos que a democratização em outros níveis de ensino não acompanhou os mesmos níveis de qualidade, perpetuando uma escolarização de excelência para poucos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 2008, o contingente de analfabetos com 15 anos de idade ou mais correspondia a 21%. Aos 14 anos, idade em que se deveria concluir o ensino fundamental, havia 58,1 mil adolescentes que não sabiam ler e escrever, ainda que quase metade (45,8%) estivesse na escola. Nessa idade, cerca de 204,8 mil adolescentes estão fora da escola. Segundo PNAD, em 2009, um em cada cinco brasileiros (20,3%) era analfabeto funcional⁶³.

Uma das estratégias públicas adotadas para lidar com o analfabetismo e as defasagens educacionais foi a política de educação para pessoas jovens e adultas. O processo de construção e desconstrução dessa ação passou por inúmeros percalços, que vão desde suas descontinuidades às rupturas de propostas, estruturadas em escassos investimentos e financiamentos do setor público.

Tal como os outros níveis de ensino, a modalidade de educação para pessoas jovens e adultas está ancorada pela Constituição Federal de 1988 (Art. 208, I e VI) e pela LDB de 1996 (Art. 4.º, 5.º e Título V, Capítulo II, seção V da educação de jovens e adultos).

Nos anos de 1990, frente às reformas do Estado e às restrições ao gasto público impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as

⁶³ É considerada analfabeta funcional a pessoa com 15 ou mais anos de idade e com menos de quatro anos de estudo completo. Em geral, ele lê e escreve frases simples, mas não consegue, por exemplo, interpretar textos.

políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos foram relegadas a um plano secundário na agenda (Brasil, MEC, 2007).

Nesse processo, a Fundação Educar⁶⁴ foi extinta em 1990, e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais, que frequentemente atuaram em parceria em programas como Alfabetização Solidária (1998-2002) ou Movimentos de Alfabetização – Movas (Unesco, 2008), além do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (1998) e do Plano Nacional de Formação do Trabalhador – Planfor (1995).

Segundo Marcilio (2005), é nesse período que se incentiva o desenvolvimento de programas de ensino a distância, por instituições credenciadas pela União, que regulamentarão os requisitos para exames e diplomas expedidos em consequência de aprovação obtida pela via de ensino a distância.

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos⁶⁵, reguladas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, foram estabelecidas em 2000. Dentre as metas instituídas à educação de jovens e adultos, destacam-se: a oferta de séries iniciais do ensino fundamental para 50% das pessoas jovens e adultas que têm menos de quatro anos de estudos e a duplicação da capacidade de atendimento no ensino médio até 2006; a erradicação do analfabetismo e a oferta de séries finais do ensino fundamental para todos que têm menos de oito anos de estudos até 2011; a generalização da oferta de educação geral e profissional em presídios e estabelecimentos que atende adolescentes que cometeram atos infracionais e cumprem medidas socioeducativas em regime fechado (Unesco, 2008).

⁶⁴ Desde a década de 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como Mobral, instituiu o Programa de Educação Integrada, que condensou o antigo curso primário e criou possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados. Em 1985, na transição à democracia ele foi extinto e substituído pela Fundação Educar. Esse período é marcado pelos movimentos sociais em prol da educação popular. Outro importante programa, das décadas de 1960 e 1970, foi o Programa Nacional de Educação, com base no método Paulo Freire (Brasil, MEC, 2007).

⁶⁵ As Diretrizes retomam uma das inovações introduzidas pela LDB/1996 que foi reduzir a idade mínima para conclusão dos exames supletivos de ensino fundamental e médio para 15 e 18 anos (antes, as idades mínimas exigidas eram, respectivamente, 18 e 21 anos).

A partir de 2003⁶⁶, a Educação de Jovens e Adultos – EJA passa a ser pautada pelo Programa Brasil Alfabetizado (2003-2007) e pelo Fazendo Escola (substituindo o programa Recomeço). O governo federal financiou a contratação e formação de professores e proveu materiais didáticos para cursos de ensino fundamental para jovens e adulto. Além disso, a progressiva inclusão dessa modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb) tem auxiliado numa melhor equalização de investimentos para essa modalidade (Brasil, MEC, 2007).

Contudo, como já apresentado neste texto (gráfico 02), a modalidade de Educação para Jovens e Adultos é aquela que possui menor investimento durante toda década dos anos 2000, seguindo uma tradição histórica.

As organizações da sociedade civil continuaram ocupando um lugar importante na promoção da alfabetização de jovens e adultos, mas foram os municípios que assumiram responsabilidades crescentes na oferta de oportunidades de escolarização para jovens e adultos, superando os estados⁶⁷ (Unesco, 2008).

Os programas federais, de apoio aos estados e municípios, visando à promoção da alfabetização e de educação básica de jovens e adultos estão alocados em diferentes ministérios e secretarias. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação desenvolve, desde 2005, dois programas: a) *Escola de Fábrica* – que consiste no aporte de recursos do governo federal para abertura de salas de aula em empresas e se destina à capacitação profissional de jovens de 16 a 24 anos que não concluíram o ensino básico, provenientes de famílias de escassos recursos; b) *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional*

⁶⁶ Sobre o processo, documentos e relatórios sobre a educação de jovens e adultos durante os anos de 1996-2004, ver o trabalho *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

⁶⁷ Uma vez que, até a década de 1990, os estados eram os principais mantenedores do ensino supletivo, conforme a denominação utilizada na época.

*com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja*⁶⁸ que consiste na reserva de um percentual mínimo de vagas para jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica, e na oferta para esse público de ensino fundamental e médio articulados à formação profissional básica ou técnica, com metodologias e currículos apropriados (Brasil, MEC, 2007).

O PNE 2011-2020 apresenta como uma de suas metas “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (PNE 2011-2020, 2010, p. 11). Esse grande problema a ser superado já foi alvo de metas anteriores. Segundo Figueiredo (2010), o Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação, de 2003, a partir de um estudo detalhado, determinou a necessidade disponibilizar, em 2010, cerca de 12 milhões de matrículas no EJA (9 milhões referentes ao ensino fundamental e 3 milhões no ensino médio), todavia em 2010 foram obtidas 4,2 milhões de matrículas, um patamar absolutamente insuficiente para suprir a demanda.

Piero (2008), numa análise sobre as políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e Caribe, afirma que essa modalidade se mantém numa posição marginal, por isso seus resultados, tanto no âmbito educativo como no plano socioeconômico, não resultam numa efetiva inclusão social ou significativa mobilidade socio-ocupacional, nem impactam o cenário político ou cultural dos países.

Além do desafio de erradicar o analfabetismo no Brasil, associada às demais políticas educacionais, a educação de pessoas jovens e adultas deve assegurar o direito de todos à alfabetização de qualidade – uma das questões mais pertinentes e ainda a ser resolvida.

⁶⁸ Há três modalidades de Proeja: Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental e Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.

Disso decorre a necessidade de um campo de trabalho profissional específico e, nesse contexto, há poucos incentivos para a formação inicial de educadores (Piero, 2008). Além da demanda de incorporar uma cultura de avaliação para melhor acompanhamento e desenvolvimento dessa modalidade educacional (Unesco, 2008).

A própria ideia de educação de jovens e adultos em todas as esferas de governo revela-se reduzida à alfabetização, é preciso ampliar a concepção de alfabetização e considerar a diversidade dos educandos e de seus contextos de aprendizagens. Para Barreto (2007), o debate em torno da alfabetização de jovens e adultos, realizado pelos setores privados e públicos no Brasil, está atrelado apenas aos índices estatísticos, e essa direção promove os convênios com organizações não estatais, porque elas conseguem responder estatisticamente de forma favorável, num curto espaço de tempo.

Outra importante questão a ser superada é a especificidade do jovem nessa modalidade educacional, visto que sua participação ocorre pela ineficiência de conclusão em idade adequada da educação básica regular.

Um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não permanência e insucesso no ensino fundamental "regular". Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam (Brasil, MEC, 2007, p. 10).

Na tabela 01 (p. 57) verificamos que, em 2007, o percentual de jovens de 15 a 19 anos no EJA foi de 0,4%, um percentual quase insignificante se comparado com o percentual dos jovens que estão fora da escola – 16,6% entre os 15 e 17 anos, 65,7% dos 18 a 24 anos e ainda 82,5% dos jovens entre os 25 e 29 anos.

Segundo o Censo Escolar 2010 (Brasil, MEC, 2010), a educação de jovens e adultos – EJA apresentou queda de 5,0% (374.098), totalizando 4.234.956 matrículas em 2010, sendo que 2.846.104 (67%) estão no ensino fundamental e 1.388.852

(33%) no ensino médio. “Os números são contundentes, ou seja, o atendimento de EJA é muito aquém do que poderia ser” (p. 17).

O fato de ter alunos de 15 a 25 anos cursando ainda o ensino fundamental denuncia dois aspectos relacionados ao direito: o de afirmação desse direito, mesmo que em tempo tardio, e o de negação do direito em tempo considerado normal para a formação escolar (Possani, 2010).

É possível afirmar que todos os esforços em prol da educação de pessoas jovens e adultas, em particular para os jovens, não parecem, de fato, absorver a grande massa fora da escola, aqueles que, mesmo estando na escola, não efetivaram sua alfabetização, ou ainda aqueles que não concluíram sua trajetória educacional em idade adequada.

Ainda que se vislumbre uma série de ações em andamento, é absolutamente preciso que haja maior investimento, cobertura, qualidade e financiamento dessa modalidade de ensino para que seja prioridade absoluta o ensino regular de qualidade, a fim de que se interrompa a produção dessa massa de jovens que em breve precisarão do EJA, num ciclo retroalimentado pela ineficiência do nosso sistema educacional.



CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

É preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo e consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (Gramsci, 2010).



Imagem 1. Barraco no Jardim Gonzaga em 1979 (ROSA, 2008)



Imagem 2. Córrego canalizado (à esquerda) no Jardim Gonzaga, (2009)



Imagem 3. Casa no Jardim Gonzaga (2010)



Imagem 4. Jovem no território (2010)



Imagem 5. Rua do Jardim Gonzaga (2010)



Imagem 6. Pichação na rua no Monte Carlo "SC capital da tecnologia... Só pro Dr. Cusão e pra burguesia" (2011)



Imagem 7. Vias de acesso para pedestres no Jardim Gonzaga (2011)



Imagem 8. Praça no Jardim Gonzaga, após última reforma realizada (2011)



Imagem 9. Praça no Jardim Gonzaga, após reforma realizada (2011)



Imagem 10. Escola do Futuro Janete Maria Martinelli Lia (2008)



Imagem 11. Estação Comunitária – ECO (2009)



Imagem 12. Estação Comunitária – ECO (2011)



Imagem 13. Quadra na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes (2009)



Imagem 14. Igreja pentecostal no Monte Carlo (2011)



Imagem 15. Centro Comunitário Pacaembu (2008)



Imagem 16. Centro de Referência da Assistência Social – CRAS Pacaembu (2010)



Imagem 17. Centro da Juventude Monte Carlo (2010)



Imagem 18. Festa popular no Centro da Juventude (2011)

O campo de pesquisa delimitado neste trabalho é produto da intersecção entre o estudo, a investigação e a intervenção técnica da pesquisadora num território localizado numa região periférica da cidade de São Carlos – SP, iniciado em 2005⁶⁹, dos quais resultaram os acompanhamentos e a sistematização dos percursos de vida e das trajetórias escolares de quatro jovens que aqui serão trazidos.

Os trabalhos técnicos e acadêmicos realizados neste território demonstram o interesse da pesquisadora com a temática da juventude pobre e das políticas sociais, sobretudo da educação. Esta retrospectiva conduz à reflexão de que todas as experiências vivenciadas e elaboradas, embora não precisem ser reescritas ou reeditadas neste trabalho, oportunizaram o aprofundamento das questões apresentadas, assim como, de suas interpretações e suas análises.

Para estabelecer a correlação entre o trabalho técnico e o de pesquisa, foi necessário o embasamento teórico, que fosse capaz de fundamentar e sustentar a investigação a partir do que era coletado, experimentado e agenciado no campo da intervenção. Assim como, optou-se pela utilização de distintos procedimentos metodológicos e a articulação entre eles.

Nesta proposição, torna-se arbitrária a classificação que delimita a teoria e a metodologia, compreendendo esta última como a estrutura pela qual se fundamenta a pesquisa, em relação à sua forma e ao seu conteúdo, exclui, portanto, o seu significado “apenas” como descrição de materiais, métodos e/ou dos procedimentos de pesquisa. Numa compreensão epistemológica, poderia se considerar, tal como Löwy (2006), ideologia, ou seja, a partir de suas perspectivas metodológicas se produz uma interpretação da realidade e, conseqüentemente, constrói-se o conhecimento científico.

Do mesmo modo, Bourdieu alerta sobre a contradição que pode existir intrinsecamente na separação entre a teoria e a metodologia, ele ressalta essa

⁶⁹ A descrição detalhada dessa trajetória foi descrita no item “Apresentação” da tese.

classificação como fruto de uma divisão operacional de trabalho. "A divisão entre 'teoria/metodologia' constitui, em oposição epistemológica, uma oposição constitutiva de divisão social do trabalho científico num dado momento" (1989, p. 24).

Sendo assim, o autor recusa todo sectarismo metodológico e sugere que, a depender do caso e da definição do objeto de estudo, todas as técnicas sejam mobilizadas desde que pertinentes e passíveis de utilização. "As opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais 'teóricas' de construção do objeto" (Bourdieu, 1989, p. 24).

A intervenção realizada esteve ancorada pelo pressuposto teórico e metodológico proposto pela Terapia Ocupacional Social, protagonizado pelo METUIA. Sendo assim, utilizamos o seguinte arcabouço: acompanhamentos individuais e territoriais, articulação de recursos no campo social, dinamização da rede de atenção e as oficinas de atividades, dinâmicas e projetos.

Os acompanhamentos individuais e territoriais são utilizados na Terapia Ocupacional Social como uma estratégia de intervenção que possibilitam uma percepção e interação mais real do cotidiano e contexto de vida dos indivíduos, interconectando suas trajetórias de vida, sua situação atual e sua rede de relações. Os acompanhamentos individuais e territoriais partem da escuta atenta das demandas de pessoas, grupos ou coletivos na direção do seu equacionamento, na maioria das vezes determinadas pela situação de vulnerabilidade, desigualdade social e falta de acesso a serviços sociais e bens essenciais (Lopes, Borba e Cappellaro, 2011).

A articulação de recursos no campo social compreende uma gama de ações realizadas desde o plano individual, passando pelos grupos, coletivos, até os níveis da política e da gestão; a estratégia está em manejar as práticas em diferentes níveis de atenção em torno de objetivos comuns e utilizar os recursos possíveis, compreendidos como dispositivos financeiros, materiais, relacionais, afetivos ou outras aptidões, sejam

eles micro ou macrosociais para compor as intervenções. Sendo assim, é necessário dispor de estratégias de intervenção que também estejam inseridas nesses diferentes níveis, para que sejam possíveis a identificação, a negociação e a efetiva contribuição dos recursos disponíveis.

A dinamização da rede de atenção visa mapear, divulgar e consolidar todos os programas, projetos e ações voltados para determinados grupos populacionais e/ou comunidades, com o intuito de fomentar a interação e a integração entre eles, articulando os diferentes setores e níveis de intervenção, facilitando a efetividade e o direcionamento das estratégias.

A Terapia Ocupacional Social utiliza as atividades como um recurso mediador do trabalho de aproximação, acompanhamento, apreensão das demandas e fortalecimento dos sujeitos, individuais e coletivos, para os quais direciona sua ação. A utilização da atividade permite assim o aprendizado e o reconhecimento de necessidades do sujeito e o desenvolvimento da capacidade deste para buscar soluções próprias e criativas para suas questões, torna a técnica dependente da interpretação e da apreensão da realidade e não o inverso (Barros, Ghirardi e Lopes, 2002).

As atividades permitem uma gama potente de ações, elas podem ser classificadas, compreendidas e aplicadas com distintos propósitos, tais como: a) a partir de técnicas intrínsecas (marchetaria, mosaico, dança, culinária, entre outros); b) uso e produção do material, recurso ou equipamento utilizado (cerâmica, fotografia, origami, papel reciclado, blog, entre tantas outras); c) pelos campos de saber em que são classificadas (artística, cultural, literária, esportiva, lúdica, de lazer, entre outras); d) pelas propostas antecipadamente elaboradas com temáticas e objetivos preestabelecidos (debates sobre perspectiva de vida, informação a respeito do mundo do trabalho, processos educativos acerca da rede de proteção da infância e

adolescência no município, entre outras); e) por serem ações cotidianas (usar o transporte público, estudar, alimentar-se, jogar futebol, entre outras); f) pelos diferentes sentidos e significados que os sujeitos em ação podem designar ou imprimir a partir de suas vivências pessoais, nesse caso, ainda que as propostas tenham indicações ou direcionamentos prévios, o interesse está na percepção individual que aquela determinada experiência proporcionou ao participante da ação.

Por intermédio desse instrumento de trabalho, sobre o qual o terapeuta ocupacional deve ter amplo domínio, pode-se conhecer o universo imediato dos sujeitos, ampliando significativamente a possibilidade de criação de vínculos e, a partir disso, gerar oportunidades para uma atuação profissional que contribua para a construção conjunta de planos e projetos de vida (Lopes et al, 2011b). A utilização dessas estratégias em grupos e coletivos denomina-se *Oficina de Atividades, Dinâmicas e Projetos*.

As oficinas são espaços constituídos por um agrupamento social nos quais são estabelecidas propostas relacionadas ao fazer, à ação humana, que promovem a aprendizagem compartilhada. Ressalta-se o caráter ativo do sujeito nesse processo assim como o caráter dinâmico dessas experiências relacionais: entre participantes, espaço, materiais, memória, sensações, enfim, entre tudo aquilo que esteja sendo efetuado no momento dessa vivência (Silva, 2007, p. 213).

Esse recurso usufrui do potencial formador e transformador da atividade, permite um contato aproximado com o público-alvo, a partir do qual se torna possível aprofundar a leitura das necessidades individuais, grupais e coletivas; também promove uma maior conexão e convivência, a experimentação de um espaço produtor de sociabilidade e trocas, que pode transcender para um contexto mais amplo.

A Terapia Ocupacional Social empreende, pois, meios e tecnologias oriundas de seu corpo de conhecimento, a saber: a habilidade técnica de manejo de grupos, o conhecimento das dinâmicas de interações grupais, da relação do homem com o seu fazer e os diferentes papéis sociais que o fazer humano origina em cada grupo social ou comunidade (Reis, 2008, p. 8).

Para fundamentar e respaldar a utilização desse arcabouço teórico e metodológico utilizado não apenas como intervenção, mas como eixo estruturante para pesquisa, que resultou em maior aproximação com o jovem e seu entorno, será apresentado o conceito da objetivação participante⁷⁰ (*l'objectivation participante*) desenvolvido por Bourdieu (2003).

A objetivação participante seria a "objetivação do sujeito da objetivação, do sujeito em análise, em suma, do pesquisador por ele mesmo" (Bourdieu, 2003, p. 43)⁷¹. Trata-se de um procedimento metodológico, na contramão do pretendido pela ciência positivista, cujo pesquisador, sua pesquisa e suas análises não assumem um papel neutro. Aliás, visa integrar as atividades de pesquisa à realidade de um determinado local para uma intervenção interessada:

consiste em observar-se o observante, observar o observador em seu trabalho de observação ou de transcrição de suas observações, no e pelo retorno de suas experiências de campo, sobre o relato aos informantes e, por último mas não menos importante, sobre o relato de todas suas experiências (Bourdieu, 2003, p. 43-44).⁷²

Essa proposição foi construída ao longo de sua trajetória como pesquisador, na qual há duas experiências muito significativas, tanto na Cabília da Argélia colonial de 1959-1961, quanto em Béarn, sua cidade natal, rural, no sudoeste da França. Segundo Wacquant (2006), essas experiências e o paralelismo entre elas definiram seu projeto científico, por duas razões: a primeira refere-se a utilizar o "laboratório vivo" rompendo também com o paradigma estruturalista, direcionando o foco analítico da estrutura para a estratégia; a segunda, pois este olhar estrangeiro para seu próprio contexto e

⁷⁰ *Objetivação*, segundo o dicionário *Houaiss* (2009), significa o "ato ou efeito de objetivar", ou ainda, no marxismo "o processo por meio do qual o trabalho humano, transformando a natureza circundante, é materializado em objetos, o que pode ser empreendido conscientemente (...) ou de forma alienada". Já o verbo *objetivar* significa "dar expressão a (uma noção abstrata, um sentimento, um ideal) numa forma que pode ser experienciada por outros", ou "dar existência material".

⁷¹ "*l'objectivation, du sujet analysant, bref, du chercheur lui-même.*"

⁷² "*celle qui consiste à s'observer observant, à observer l'observateur dans son travail d'observation ou de transcription de ses observations, dans et par un retour sur l'expérience du terrain, sur le rapport aux informateurs et, last but not least, sur le récit de toutes ces expériences.*"

história estimulou Bourdieu a traduzir sua inquietação existencial em relação à “postura escolástica”⁷³:

inquietação enraizada em suas disposições anti-intelectualistas herdadas de sua criação numa classe e numa posição etno-regional subordinadas, numa reflexão metódica sobre o próprio ato de objetivação, sobre suas técnicas e suas condições sociais, que preparou o caminho para elaborar e concretizar a atitude de *reflexividade epistêmica* que é a marca de seu trabalho e de seu ensino (Wacquant, 2006, p. 14-15, grifo do autor).

Portanto, a relação dicotômica entre a objetividade e subjetividade se rompe, a vivência é transformada em maior acumulação de capital para produzir conhecimento científico. Para Bourdieu (2003), esta estratégia resulta em dupla aproximação, também em relação ao seu eu social e individual, com suas possibilidades e seus limites circunscritos na realidade.

A objetivação participante encarrega-se de explorar, não a “experiência vivida” do sujeito do conhecimento, mas as condições sociais de possibilidade (seus efeitos e seus limites) dessa experiência e, mais precisamente, do próprio ato de objetivação. Ele visa objetivar a relação subjetiva com o próprio objeto, o que, longe de levar a um subjetivismo relativista e mais ou menos anticientífico, é uma das condições da objetividade científica (Bourdieu, 2003, p. 44)⁷⁴.

Essa estratégia também está presente em seu trabalho *Esboço de autoanálise*⁷⁵; ao objetivar a sua história de vida, Bourdieu (2005) busca compreender tanto sua trajetória quanto os elementos da sociedade, ao reconhecer-se como um produto social da dinâmica sociocultural, enfim, a sua trajetória de vida como uma construção social. Uma singularidade que, ao ser gradativamente objetivada pelo

⁷³ O sentido aqui empregado refere-se à postura de seguir uma doutrina de forma acrítica ou ortodoxa.

⁷⁴ “L’objectivation participante se donne pour objet d’explorer, non “l’expérience vécue” du sujet connaissant, mais les conditions sociales de possibilité (donc les effets et les limites) de cette expérience et, plus précisément, de l’acte d’objectivation. Elle vise à une objectivation du rapport subjectif à l’objet qui, loin d’aboutir à un subjectivisme relativiste et plus ou moins antiscientifique, est une des conditions de l’objectivité scientifique”.

⁷⁵ Demarcado, claramente pelo autor, como não sendo uma obra autobiográfica.

próprio autor, tornou-se uma ferramenta para a construção da objetividade científica no interior das ciências sociais.

A objetivação participante [...] é sem dúvida o exercício mais difícil de existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o "interesse" do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer. Exercício mais difícil, mas também o mais necessário (Bourdieu, 1989, p. 51).

A objetivação participante requer do pesquisador um distanciamento suficiente para que se possa exercer toda análise necessária da investigação, ao mesmo tempo em que a vinculação do pesquisador ao objeto de pesquisa seja intrínseca. Esse foi o caminho percorrido pela pesquisadora deste trabalho, que transitou entre interpretações e estudos capazes de revelar e sistematizar uma série de saberes a partir de sua própria prática e intervenção, estando estas imersas na realidade dos próprios jovens, da mesma forma em que apreendia todo contorno no qual se teceram seus percursos e suas trajetórias.

Figura 1 – Composição e articulação dos procedimentos metodológicos da pesquisa



Sendo assim, cada estratégia buscou aprimorar a intervenção que, por sua vez, foi fundamental para que todo material fosse apreendido e analisado, resultando nos procedimentos metodológicos da pesquisa (Figura 1). Cada componente possui determinada dinâmica, mas ao mesmo tempo interage e se articula com as demais estratégias.

Essa dinâmica buscou promover maior entendimento da composição de elementos importantes constitutivos do território, da história, dos atores, da rede social e de apoio, dos equipamentos, dos serviços e do cotidiano nele circunscrito. A proposta presumiu a imersão e o aprofundamento, sem os quais não seria possível apreender certas dimensões presentes nos percursos de vida dos jovens e ainda correlacioná-los a dimensões macrossociais contemporâneas.

Ressalta-se que, embora a busca e a necessidade de maior compreensão dos percursos e das trajetórias juvenis estivessem na direção do maior aprofundamento possível, esse intuito foi atravessado por necessidades e limites dos recortes – de tempo, de processos, de temáticas, de abstrações, de vinculações, de condições materiais concretas – sobretudo pela realidade e pelas intempéries da vida dos jovens.

As ausências, negações e dificuldades enfrentadas pelos jovens foram dados que novamente se traduziram e se retroalimentaram em material de pesquisa para possíveis interpretação e intervenção da realidade.

Os protagonistas do trabalho são quatro jovens, cujos percursos de vida e suas trajetórias escolares são apresentadas e compostas com sua rede de relações, seu contexto e outros elementos articuladores de suas histórias. Como define Bourdieu (1986), os estados sucessivos no campo, a partir das categorias de capital em que se constitui e opera, além de assumir uma história que, embora possa ser contada a partir de uma sequência histórica, não pode ser compreendida como um encadeamento linear de fatos e acontecimentos.

Os acontecimentos biográficos se definem como *colocações e deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra (...) evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. O que equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória (...) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (Bourdieu, 1986, p. 71-72, grifos do autor) ⁷⁶.

Pais (2005) propõe a técnica de pesquisa – trajetórias biográficas – associada ao conceito de juventude em consonância com sua diversidade, divergindo da história biográfica, que retrataria a história de vida num processo linear encadeada por uma sequência lógica de acontecimentos. A trajetória biográfica compreende essa fase da vida como um processo, como um conjunto de percursos ao nível de diferentes quadros institucionais, de diferentes espaços sociais, eles mesmos em constante mudança. Para o autor, é importante analisar as particularidades e singularidades das trajetórias, pois “a vida não é apenas duração, mas também descontinuidade de actos, é necessário não desprezar a singularidade, o pormenor, o acidental” (Pais, 2005, p. 16).

As técnicas de pesquisa que retratam as histórias de vida, as biografias e trajetórias individuais e de grupos são muito difundidas e utilizadas há décadas nas ciências humanas. No Brasil, Gilberto Freyre, já na década de 1930, apresentava a vida do outro como um dado a ser vivido pelo próprio investigador; entretanto, foi na

⁷⁶ “*Les événements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social, c'est-à-dire, plus précisément, dans les différents états successifs de la structure de la distribution des différentes espèces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré. Le sens des mouvements conduisant d'une position à une autre (d'un poste professionnel à un autre, d'un éditeur à un autre, d'un évêché à un autre, etc.) se définit, de toute évidence, dans la relation objective entre le sens et la valeur au moment considéré de ces positions au sein d'un espace orienté. C'est dire qu'on ne peut comprendre une trajectoire (c'est-à-dire le vieillissement social qui, bien qu'il l'accompagne inévitablement, est indépendant du vieillissement biologique) qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée, donc l'ensemble des relations objectives qui ont uni l'agent considéré — au moins, dans un certain nombre d'états pertinents — à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ et affrontés au même espace des possibles*” (Bourdieu, 1986, p. 71-72).

década de 1970 que os temas adquiriram maior relevância no cenário da pesquisa nacional.

Na educação brasileira, o tema recebe influência dos estudos sociológicos, antropológicos e psicológicos e, a partir da década de 1980, surgiram inúmeros trabalhos com essa temática. Para Josso (1999), os procedimentos de histórias de vida, nas pesquisas educacionais, parecem articular dois tipos de objetivos teóricos; de um lado, o deslocamento do posicionamento do pesquisador mediante um refinamento de metodologias de pesquisa; de outro lado, buscam as contribuições do conhecimento dessas metodologias ao projeto de delimitação de um novo território de reflexão que abarca a formação, a autoformação e suas características, assim como os processos de formação específicos com públicos particulares⁷⁷.

Segundo Sposito (2009), 40% das teses e dissertações na área de educação se voltaram para as trajetórias escolares dos jovens, dentre a produção acadêmica sobre a juventude, na pós-graduação brasileira durante o período de 1999 a 2006. As descrições dos trabalhos acadêmicos a seguir retratam parte dessa produção.

Sant'anna (1999) examina a trajetória e a construção de projetos de vida de um grupo de cinco jovens negras em suas redes de relação, sociabilidade e campos de possibilidade. Aponta que as condições socioeconômicas desfavoráveis marcam a trajetória de grupos sociais subordinados, interferindo nas opções dos indivíduos, quando não cerceando e limitando interesses profissionais e existenciais. Demonstra como o sistema público de ensino não consegue incorporar medidas que poderiam suprir as muitas lacunas de informação básica do alunado.

Araújo (2002) teve como objetivo estudar a conexão entre formação familiar e atividades produtivas, buscando compreender suas particularidades por meio do perfil

⁷⁷ Os trabalhos de Nóvoa e Finger (1988), Gatti (1996) e Abrahão (2004) exemplificam essa afirmação, no sentido de utilizarem e discutirem as histórias de vida dos próprios professores na pesquisa educacional.

escolar e de vida familiar dos trabalhadores empregados em uma fábrica de grande automação da cidade de São Carlos – SP.

Garcia (2002) procurou apreender, de forma relacional, os aspectos preponderantes das práticas e representações dos jovens trabalhadores-estudantes, que frequentam o ensino médio noturno regular, quanto à educação escolar e ao trabalho, em sua transição para a vida adulta. Encontrou uma realidade complexa em que o traço marcante é a heterogeneidade nas trajetórias escolares e no mundo do trabalho, nas representações da educação e dos sentidos do trabalho, nos projetos de futuro, nas práticas de sociabilidade, a despeito das origens sociais semelhantes.

Costa (2005) buscou compreender as novas demandas e necessidades de jovens de periferia diante do universo escolar. A investigação indicou que a escola está distante dos jovens alunos/as e não os vê como jovens, apenas como alunos. Por sua vez, os jovens alunos mantêm uma relação contraditória com ela, que expressa rejeição e utilitarismo frente aos seus anseios.

Pitombeira (2005) investigou os projetos de vida de adolescentes de baixa renda, a partir da análise das possíveis relações entre estes e os processos de exclusão social por eles vivenciados. Como resultado aponta que a exclusão apareceu mediante aspectos como a falta de uma educação de qualidade, as impossibilidades de consumir o que se quer e a restrição de haver instituições que os apoiem.

Já Brod (2006) investigou se as práticas e trajetórias de um grupo de jovens eram configuradoras de construções de saberes para além do espaço escolar. Como principais conclusões aponta: 1.º – os jovens pesquisados são sujeitos sociais e como tais não podem ser vistos apenas pelo viés da negatividade e de estereótipos generalizadores; 2.º – os jovens buscam sua realização, sua qualidade de vida e sua socialização em práticas e trajetórias, em que experienciam solidariedade, autonomia e vivência humana; 3.º – os jovens constroem saberes também no espaço e tempo

urbanos que complementam e, por vezes, transcendem os saberes do processo ensino-aprendizagem do espaço escolar, ainda com o foco em projetos de vida de jovens.

Outras pesquisas se voltaram para as perspectivas dos jovens alunos do ensino médio, tal como Corenza (2006), que identificou e analisou as expectativas quanto ao futuro dos jovens que cursam o último ano dessa modalidade de médio. Uma das principais contradições encontradas no estudo revela que os jovens consideram que o conhecimento adquirido na escola não contribui para a vida cotidiana, a valorização do diploma é associada a uma exigência social e não efetivamente a um saber significativo para a vida futura.

Segundo Zago (2006), nas duas últimas décadas, estudos no campo da sociologia da educação vêm fornecendo indicadores teóricos importantes para problematizar o que tem sido chamado de "trajetórias excepcionais" nos meios populares. Nessas produções, há uma linha de investigação da relação família-escola e na busca de explicações dos processos que possibilitaram aos jovens romper com a tradição frequente no seu meio de origem: uma escolaridade de curta duração.

Outra vertente importante são as pesquisas geracionais que buscam traçar correlações entre o capital e a herança cultural das famílias de diferentes classes sociais e sua influência na trajetória escolar de seus filhos, sob o referencial teórico de Pierre Bourdieu.

Segundo Brandão (2005), nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de pesquisa na educação, entre as décadas de 1990 e 2000, sobre as trajetórias e os processos de escolaridade. Inicialmente, há grande investimento para o estudo das escolas públicas e das camadas populares e médias, como evidencia a obra de Nogueira, Romanelli e Zago (2010), posteriormente, pelas investigações dos processos

de escolarização das elites, como referência nas obras de Nogueira e Almeida (2000) e Brandão e Lellis (2003).

Os fundamentos teóricos pelos quais esses estudos estão apoiados sugerem que o capital social, cultural e econômico⁷⁸ de um estudante é capaz de determinar sua trajetória escolar, seu êxito, ou seu fracasso. Esta lógica, segundo Bourdieu e Passeron (2008), funcionaria como a economicista de mercado, ou seja, quanto maior o volume possuído e investido pelo indivíduo, maiores e melhores suas possibilidades de retorno, já que os capitais são instrumentos de acumulação. "A determinado volume de capital herdado corresponde um feixe de trajetórias praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do *campo dos possíveis* oferecido objetivamente a determinado agente" (Bourdieu, 2008a, p. 104, grifo do autor).

Para o autor, a relação não se faz de forma determinista, como se o sujeito não fosse capaz de definir sobre suas escolhas e seus destinos, todavia esclarece a relação fortemente estabelecida entre as frações de classe e a forma como se imprimem nas trajetórias dos indivíduos. "Determinados membros podem ter empreendido uma trajetória individual de sentido oposto à da fração de seu todo, apesar disso, suas práticas não deixam de estar marcadas pelo destino coletivo" (Bourdieu, 2008a, p. 106).

Bourdieu (2008b) observa também que o capital cultural pode se apresentar de três formas: objetivado, incorporado ou institucionalizado. *Objetivado* diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados. *Incorporado* refere-se à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura

⁷⁸ O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede *durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações permanentes e úteis*. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade (Bourdieu, 2008b, p. 67, grifo do autor).

dominante, adquiridos e assumidos pelo sujeito. O capital *institucionalizado*, como o nome sugere, trata-se da posse de certificações oferecidas pelas instituições de ensino, utilizadas como atestados de certa formação cultural.

Em consonância com as ações de inculcação exercidas pela instituição escolar, valoriza-se o capital cultural, sobretudo o incorporado, que não é ensinado na escola, mas qualificado, exigido e diferenciado, entre aqueles que o possuem. Bourdieu afirma que, por não ser ensinado pela escola, embora receba valor no mercado escolar, este pode obter, em várias oportunidades, “um altíssimo rendimento simbólico e proporciona um grande benefício de distinção” (Bourdieu, 2008a, p. 62).

A partir dessas concepções de Bourdieu, Zago (2010) discute o processo de escolarização nos meios populares, em especial das trajetórias escolares, os avanços e as contradições da obrigatoriedade escolar, uma vez que a democratização quantitativa do ensino não foi acompanhada de um avanço qualitativo suficiente para produzir igualdade escolar.

Já Nogueira (2010), investiga trajetórias escolares de universitários e evidencia como se reconverte o investimento no capital cultural em capital escolar, no caso de famílias de camadas médias intelectualizadas. A autora apresenta as estratégias de excelência utilizadas, sobretudo pela família, desde a escolha dos estabelecimentos de ensino, a utilização de informações, gestão da carreira escolar, investimento no capital social e profissional, horizonte temporal estendido de estudo, até as estadias no exterior na busca de um *habitus*⁷⁹ cosmopolita.

Brandão e Lellis (2003) apontam, em seu estudo, as relações das elites acadêmicas com a escolarização dos filhos que cursam o ensino fundamental. Sustentam que os pais não apresentam grandes expectativas a respeito do trabalho

⁷⁹ Para Bourdieu o *habitus* trata-se de um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim” (Bourdieu, 1983, p. 94).

das escolas, que há grande investimento em atividades extraescolares, assim como para que adquiram capital cultural, social e econômico pela família, e utilizam-se de outros recursos que resultem em conhecimento, reconhecimento e distinção.

Ainda na sociologia da educação, um contraponto interessante é apresentado por Sposito (2007b), que sustenta a importância de uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da educação, no sentido de considerar outros espaços e práticas socializadoras no processo de formação de novas gerações.

Sob a coordenação de Sposito, em 2009, foi lançado um levantamento sobre o estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira, durante o período de 1999 a 2006, incluindo as áreas com maior número de publicações, sendo elas: educação, ciências sociais e serviço social. Nessa pesquisa, a autora ressalta que os estudos sobre trajetórias situavam-se nas interfaces entre jovem, mundo do trabalho e escola, enquanto recentemente os estudos se centraram apenas na vida escolar. Entre o total de 971 trabalhos acadêmicos, 173 (17,83%) pautavam o tema "juventude e escola", outros 47 (4,87%) apresentaram como temática "juventude e trabalho", e ainda 61 estudos (6,28%) trouxeram a intersecção entre esses temas, "juventude, trabalho e escola".

A partir desse levantamento, Sposito (2009) destaca a carência de estudos capazes de fazer as correlações entre temáticas tão presentes na vida dos jovens, como família, escola, trabalho, relações de amizade, vida no bairro, evidenciando os aspectos da própria experiência cotidiana como ponto de partida da cidade ou do bairro, articulando práticas socializadoras ou da sociabilidade.

[É preciso] deslocar os modos de apreensão das problemáticas de pesquisa, privilegiando, também, a dimensão espacial na constituição da experiência juvenil, quer sob o ponto de vista dos territórios estigmatizados, quer das mobilidades e dos deslocamentos que reconfiguram relações e modos de apropriação do espaço, criam novos conflitos e assimetrias na cena urbana ou na área rural em regiões de intensa mutação (Sposito, 2009, p. 31).

Léon (2005), na mesma direção, apresenta a definição da juventude articulada aos conceitos: juvenil e cotidiano. O *juvenil* remete ao processo psicossocial de construção da identidade; o *cotidiano*, ao contexto de relações e práticas sociais, com fundamentos ecológicos, culturais e socioeconômicos. Essa conceituação ampliaria a condição singular do ser jovem para uma visão contextualizada das possibilidades existentes na realidade e materialidade da vida cotidiana.

O TERRITÓRIO



Reconstruir histórias, percursos, ou trajetórias não lineares, já que se trata de vidas, e, por isso, complexas, permeadas de inúmeras conexões e perspectivas, traz consigo diversos desafios. Prioritariamente, demanda a compreensão do contexto onde se tecem as vidas com seus limites, contornos, caminhos e suas vinculações possíveis.

Trata-se de compreender o território, para além da sua localização geográfica ou administrativa, como um espaço-tempo no qual as vidas acontecem e se estruturam, criando valores, condições, relações e afetos que configuram determinadas formas de ser e estar.

Para Oliver e Barros (1999), o território é compreendido como um espaço delimitado geograficamente, construído historicamente e com relações socioeconômicas e culturais a serem conhecidas. Nele, podem-se observar diferentes maneiras de existir, sonhar, viver, trabalhar e realizar trocas sociais. Nesta perspectiva, da Terapia Ocupacional Social, o sujeito é fundamental, pois a partir dele se estabelecem as relações e designações possíveis do território. "O território implica assim a ideia fundamental de reconhecimento do outro, de encontro com a alteridade" (Barros, Ghirardi e Lopes, 2002, p. 100).

Os territórios podem ser compostos de diferentes formas, afinal para cada elemento há uma configuração que pode ser traçada e construída, contudo as relações estabelecidas estarão calcadas numa história-tempo que deve ser considerada e compreendida.

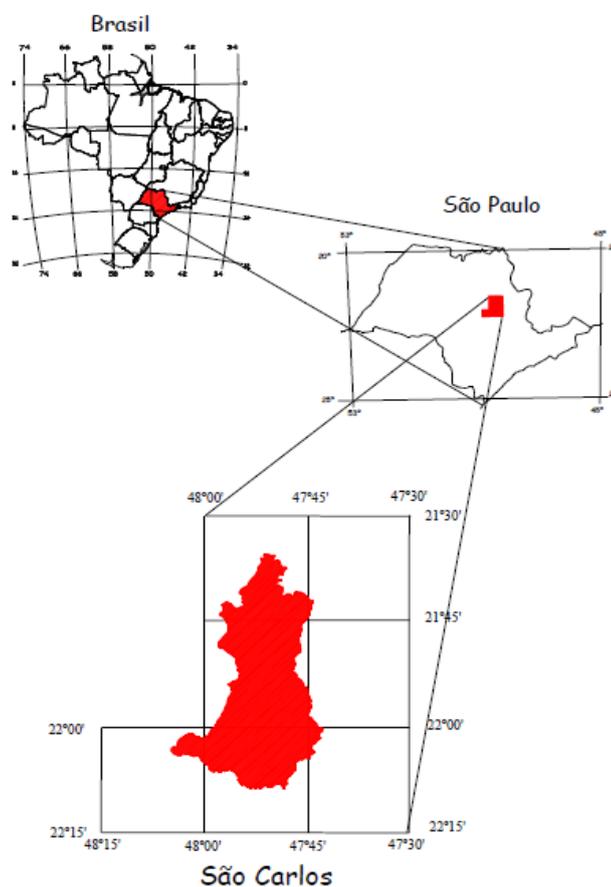
Segundo Santos (1988), o território se constitui por um conjunto indissociável de um arranjo de objetos geográficos, naturais e sociais e, ainda, da vida humana que o preenche e o anima.

Sendo assim, a compreensão do território se constituirá a partir de dados socio-históricos, fontes de pesquisa e junto aos agentes nele inseridos, incluindo a vivência da própria pesquisadora.

A LOCALIZAÇÃO

São Carlos é uma cidade de médio porte do interior de São Paulo que se localiza na região central do Estado de São Paulo, a 225 km da capital, na Região Sudeste do Brasil (figura 2), possui uma área de 1.141 km², está a 855 metros acima do nível do mar e possui bioma do tipo cerrado. Em 2009, a população totalizou 220.463 habitantes (IBGE, 2009).

Figura 2 – Localização de São Carlos – SP

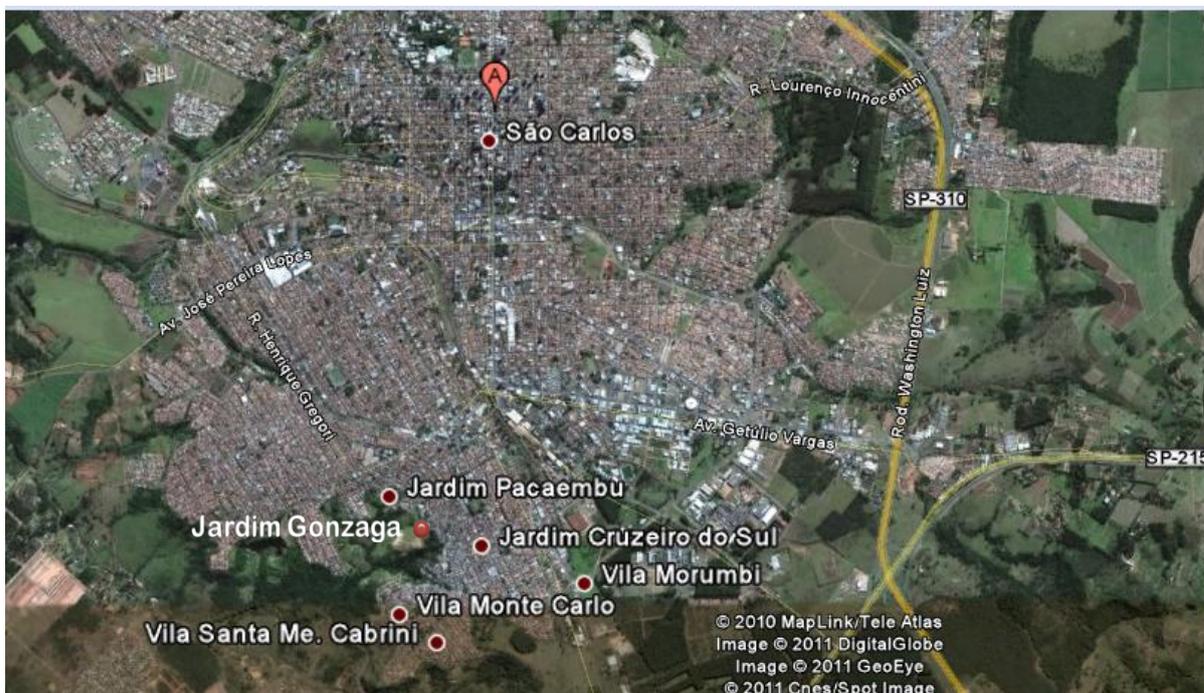


Fonte: Muro, 2000

O território circunscrito do estudo refere-se a uma região periférica da cidade de São Carlos. Esse território é constituído pelos bairros denominados "jardins" – Jardim Pacaembu, Jardim Cruzeiro do Sul, Jardim Gonzaga; "vilas" – Vila Monte Carlo e Vila Santa Madre Cabrini (Figura 3). Esta região traz consigo uma história de ocupação

migrante numa cidade que se constituiu como “modelo” de desenvolvimento tecnológico.

Figura 3 – Localização dos bairros periféricos da região sul de São Carlos – SP



Fonte: *Google Maps (Earth)*, 2010.

O HISTÓRICO

A história de São Carlos tem início em 1831, com a demarcação da Sesmaria do Pinhal e sua fundação data de 4 de novembro de 1857. Esse período foi marcado pela principal atividade econômica que perdurou até as duas primeiras décadas do século XX – a lavoura cafeeira. Em 1865, foi elevada à categoria de vila, e a Câmara Municipal foi empossada. Em 1874, a vila contava com 6.897 habitantes e destacava-se na região pelo seu rápido crescimento e importância regional. Em 1880, passou de vila à cidade, e a chegada da ferrovia, na região sul da cidade, em 1884, propiciou um sistema eficiente para escoar a produção para o porto de Santos, o que resultou num

grande impulso ao desenvolvimento da sua economia. Em 1886, com uma população de 16.104 habitantes, a cidade já possuía ampla infraestrutura urbana (IBGE, 2010).

Segundo Nosella e Buffa, no final do século XIX, “o café tornara São Carlos uma das cidades mais prósperas de São Paulo” (2002, p. 30). Esse desenvolvimento econômico ancorou a necessidade de trabalhadores e profissionais. Como resultado, ao longo dos anos, foram criadas instituições escolares próprias para atender aos filhos da elite.

Para Nosella e Buffa (1997), a Escola Profissional (1932) trouxe a dualidade do sistema escolar, pois eram reconhecidamente distintos seus objetivos e clientela, própria para formar trabalhadores especializados, e ainda representava o trabalho manual como princípio pedagógico. Até então havia na cidade a Escola Normal – a escola para os filhos da elite. A partir de 1932, o ensino profissional se constituiu um importante ramo da escolarização do município, refletindo, portanto, na criação do parque industrial paulista.

Em consonância com esse contexto, nas últimas décadas do século XIX, ocorreu o fenômeno social que mais influenciou a região central de São Paulo: a imigração. São Carlos recebeu alemães e italianos, e o município foi considerado um dos principais polos atrativos de imigrantes do estado (Prefeitura de São Carlos, 2010a).

Nas décadas de 1930 a 1960 o setor industrial se desenvolveu de forma relevante, instalou-se grande quantidade de empresas pequenas e médias, fornecedoras de produtos e serviços⁸⁰. A expansão industrial de São Carlos, deste período, pode ser compreendida basicamente por três etapas.

a primeira, até os anos 40, de arranque inicial do processo de industrialização, de definição dos rumos a serem tomados pela dinâmica econômica do município; a segunda, da segunda metade dos anos 40 aos anos 60, de ajustes e reajustes dos movimentos econômicos locais, com relação às transformações estruturais que se

⁸⁰ Na década de 1940, a população operária de São Carlos corresponde a 0,7% do estado, constituindo a nona posição dos municípios mais industrializados de São Paulo (Fernandez e Côrtes, 1999).

operavam em todo o contexto do estado; e a terceira, a partir do final dos anos 60, de retomada do desenvolvimento industrial com base em uma nova estruturação da divisão territorial do trabalho no Estado de São Paulo (Devescovi, 1987, p. 138-141).

O processo de industrialização advindo da crise cafeeira em São Carlos se distingue de outros municípios do estado, pois, a expansão da economia de caráter urbano industrial pouco se apoiou na estrutura produtiva rural. “A elite agrária local é então ‘destronada’, perdendo o poder econômico e o poder político” (Dozena, 2001, p. 53-54).

A nova elite que se compõe qualifica São Carlos como um meio concentrador de técnicas, na medida em que estimulava a instalação das indústrias e incitava o desenvolvimento de serviços e infraestrutura urbana. A influência política de grandes empresários resultou na criação de grandes Instituições de Ensino Superior públicas na cidade.⁸¹ Na segunda metade do século XX, a cidade recebe um grande impulso para o seu desenvolvimento tecnológico e educacional com a implantação, em abril de 1953, da Escola de Engenharia de São Carlos, vinculada à Universidade de São Paulo (USP), e, na década de 70, com a criação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). (Prefeitura de São Carlos, 2010b).

Esse fenômeno esteve em consonância com o contexto político e econômico que ocorria no Brasil. Afinal, após 1945 se acentuou e se constituiu a sociedade urbano-industrial no Brasil, parte como resultado da política de massas em prol do desenvolvimento econômico travada por Getúlio Vargas⁸². Para Ianni (1986), o movimento migratório interno, no sentido dos centros urbanos e industriais, intensificou-se a partir de 1945. Esse processo ocorreu, de um lado pelo próprio

⁸¹ Ver: Lima, Luiz Cruz. Novo espaço da produção: os tecnopolos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, 1994.

⁸² Durante o período de 1930-1934, Getúlio Vargas foi chefe do Governo Provisório; de 1934-1937, foi presidente da República, do Governo Constitucional, eleito pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934 e ainda de 1937-1945, enquanto durou o Estado Novo implantado após um golpe de estado. Em 1951, ele foi eleito por voto direto e governou novamente o Brasil como presidente da República, por três anos e meio, quando cometeu suicídio.

crescimento de urbanização e industrialização das cidades e, por outro, pelas mudanças no setor produtivo “expansão das técnicas capitalistas no campo, o que produz desemprego e a expulsão de uma parte dos trabalhadores” (p. 58).

Durante a ditadura, nas décadas de 1960 e 1970, assistiu-se no país a um processo de recessão seguido do “milagre econômico brasileiro”⁸³, que no estado de São Paulo intensificou o trabalho da indústria metropolitana: a estrutura industrial do estado começou a se distribuir espacialmente, de forma gradativa e sempre seguindo os eixos viários, dando margem a um processo de relativa descentralização/desconcentração espacial da indústria.

São Carlos se beneficiou do II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, instalado em 1973 pelo governo Geisel⁸⁴. Devido ao processo de descentralização espacial da indústria, que levou maior investimento para o interior do estado de São Paulo, além da concentração do capital em determinados setores industriais e do comércio de mercadorias. Entre os anos de 1970 e 1975, a produção industrial de São Carlos se expandiu em “253,5% contra 155,35% no conjunto do estado e contra um crescimento de 110,5% na produção industrial do município na década de 60” (Devescovi, 1985, p.142).

O II PND foi uma medida adotada pelo governo ditatorial devido ao choque do petróleo de 1973-74, que elevou substancialmente não só os preços do petróleo e de seus derivados, mas também de matérias-primas, bens intermediários e bens de capital, em consequência do próprio processo de saturação da produção interna vislumbrada pelo modelo político e econômico que resultaram no “milagre”. O II PND pretendia implantar um conjunto ambicioso de projetos de bens de consumo e

⁸³ Houve importante crescimento econômico com base na expansão acelerada de bens de consumo duráveis, que também se mostrou saturado pouco tempo depois, além disso, parte desse “milagre” se deu pelo endividamento propulsado pela liquidez do mercado financeiro internacional que oferecia empréstimos abundantes a taxas de juros baixas (Gaspari, 2004).

⁸⁴ A gestão presidencial de Ernesto Geisel ocorreu entre os anos de 1974 e 1979, parte do regime ditatorial no Brasil de 1964-1985.

insumos básicos, porém projetava taxas de crescimento do produto interno bruto mais modestas, o que implicava uma discreta desaceleração da economia (Mantega, 1997) ou uma política de distensão (Gaspari, 2004).

Nesse contexto, destacam-se dois aspectos concernentes aos impactos do processo de industrialização sobre a dinâmica de urbanização do estado de São Paulo: 1) a intensificação da diferenciação entre cidades e regiões na divisão territorial do trabalho: a região compreendida pelo eixo Ribeirão Preto-Campinas constituiu-se como uma das mais dinâmicas, no sentido da inserção no processo de industrialização e do desenvolvimento do setor agrário, com grande capacidade de absorção de mão de obra e, conseqüentemente, grande atratividade de contingentes populacionais. Por outro lado, áreas a oeste do estado sofreram grande esvaziamento do campo sem a contrapartida do desenvolvimento urbano-industrial presente na região centro-leste; 2) a ampliação dos espaços periféricos das cidades inseridas nessas regiões mais dinâmicas, simultaneamente ao processo de deslocamento industrial para o interior do estado e das mudanças tanto na estrutura agrária como nas relações de trabalho na agricultura, o processo de urbanização desses municípios se pautou pelo acirramento das "contradições urbanas", a partir do agravamento da pobreza nas cidades. Já nos primeiros anos da década de 1970, São Carlos sentiu a repercussão desse processo (Devescovi, 1987).

Realmente, o crescimento industrial e a decadência da cafeicultura não foram suficientes para enfraquecer todas as atividades agropecuárias em São Carlos. Ocorreu que as atividades pecuárias se destacaram com a produção leiteira. O município, em 1970, chegou a "ser uma das maiores bacias leiteiras do Estado" (Devescovi, 1985, p. 168). Segundo a autora, esse processo se desenvolveu em paralelo com outras cidades da região, cuja produção de cana-de-açúcar substituiu a cafeeira.

São Carlos, na década de 70, já possuía 317 estabelecimentos da indústria de transformação e empregava 7.158 pessoas, o que correspondia a 15,15% do emprego industrial regional, atrás apenas dos municípios de Ribeirão Preto e Araraquara. Na década de 80, o número de estabelecimentos industriais de transformação sobe para 332, o que representa um ligeiro acréscimo. Já o número de pessoas empregadas cresce 2,2 vezes, o que representa 15.914 pessoas. O município concentra, nesta década, 15% do emprego industrial regional mantendo sua posição em relação à década anterior (Oliveira, 2002, p. 34).

São Carlos se destaca entre as cidades médias do interior paulista e se configura como uma das cidades mais desenvolvidas pelo seu significativo parque industrial, com muitas empresas – multinacionais e voltadas para a tecnologia de ponta. A “capital da tecnologia”⁸⁵, como é denominada oficialmente pela prefeitura da cidade, apresenta grande concentração de mão de obra profissional especializada – com alta titulação⁸⁶. Esse fato está associado à presença da Universidade de São Paulo – USP e da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Reforçando o caráter de polo de desenvolvimento científico e tecnológico, possui a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa, que mantém dois centros de atividades instalados na cidade: o Centro de Pesquisa de Pecuária do Sudeste e o Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento de Instrumentação Agropecuária, produzindo tecnologia de ponta nas áreas de melhoramento genético bovino e de desenvolvimento de equipamentos agropecuários. Instituída desde 1984, a Fundação Parque de Alta Tecnologia de São Carlos – ParqTec é outro ponto de destaque, trata-se de uma organização não governamental sem fins lucrativos, que tem o objetivo de gerenciar e promover o desenvolvimento do polo tecnológico de São Carlos, a partir da transferência de tecnologia das universidades e centros de

⁸⁵ O Projeto de Lei 6.532/09, apresentado pelo deputado Lobbe Neto (PSDB-SP), concede ao município de São Carlos o título de **capital nacional de tecnologia**. O PL já foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania em 14 de julho de 2010 e a proposta está sendo encaminhada para aprovação no Senado.

⁸⁶ Um de cada 180 habitantes da cidade tem título de doutor. No Brasil, a razão é de 1 para 5.423 habitantes. Além disso, São Carlos possui um dos maiores índices de registro de patentes do país. São 14,5 patentes por 100 mil habitantes a cada ano, quase cinco vezes a média nacional (3,2) (Carta Capital, 2010).

pesquisas para as empresas. No cadastro anual de empresas, em 2008, São Carlos ocupou a 23.^a posição entre os 645 municípios do estado de São Paulo, com maior número de empresas (64.448), perdendo apenas para cidades com portes bem maiores⁸⁷.

O município, comparado aos demais do estado de São Paulo, destaca-se como uma cidade próspera com elevados índices financeiros e bons índices sociais. Em 2000, o seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH⁸⁸ foi de 0,841, considerado alto, elevou o município ao 17.^o no ranking dos municípios com melhores índices no estado de São Paulo, cujo IDH foi de 0,814 (Seade, 2010).

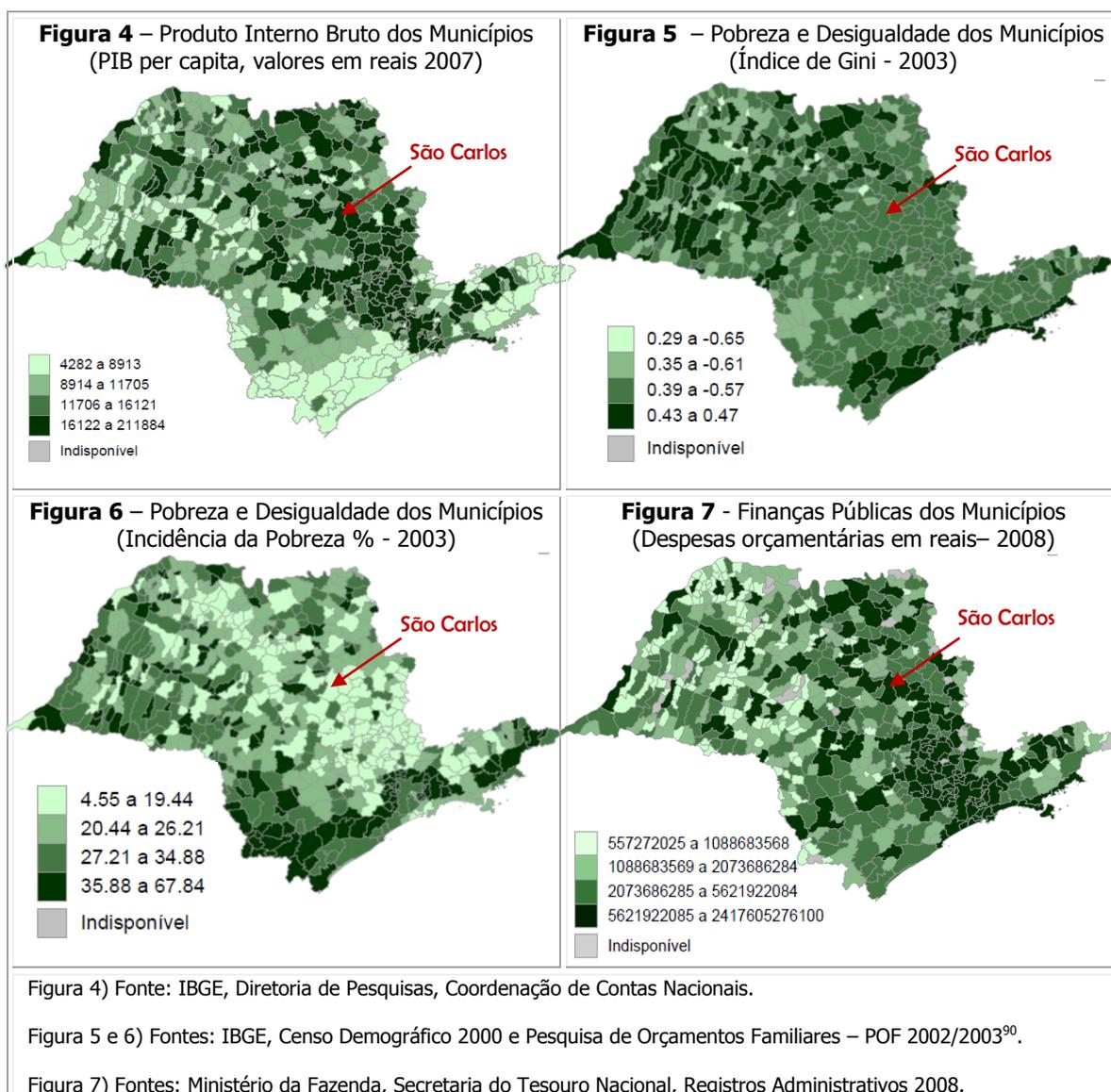
Nos mapas a seguir verifica-se a que o Produto Interno Bruto – PIB per capita do município (Figura 4) foi de 16.441, logo, enquadra-se nos mais altos percentuais. Já em relação à pobreza e desigualdade, verifica-se que o Índice de Gini⁸⁹ (Figura 5) está numa posição mediana, com 0,41, e a Incidência de Pobreza (Figura 6) está concentrada em 12,08%, comparativamente baixa em relação ao estado de São Paulo, cuja média é de 26,6%. As despesas orçamentárias do município (Figura 7) também estão concentradas entre as mais altas do Estado.

⁸⁷ Listagem dos municípios com maior número de empresas cadastradas no Estado de São Paulo: São Paulo, Campinas, Guarulhos, São Bernardo do Campo, Barueri, São José dos Campos, Santo André, Ribeirão Preto, Sorocaba, Santos, Jundiaí, Osasco, São José do Rio Preto, Piracicaba, São Caetano do Sul, Diadema, Bauru, Taubaté, Mogi das Cruzes, Americana, Franca, Limeira e São Carlos (IBGE, 2008).

⁸⁸ O IDH é calculado utilizando como critérios indicadores de educação, longevidade e renda. Os valores de IDH até 0,499 são considerados baixo, entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano e IDH superior a 0,800 é considerado alto. Para a avaliação da dimensão educação, são considerados: a taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos de idade com peso dois, e a taxa bruta de frequência à escola, com peso um. O segundo indicador é o resultado da somatória de pessoas, independentemente da idade, que frequentam os cursos fundamental, secundário e superior dividido pela população na faixa etária de 7 a 22 anos da localidade. Para a avaliação da dimensão longevidade, o IDH municipal considera a esperança de vida ao nascer. Para a avaliação da renda utiliza-se PIB per capita, esse cálculo é feito a partir do questionário expandido do Censo (IBGE, 2011).

⁸⁹ O Índice de Gini é uma medida de concentração ou desigualdade comumente utilizada na análise da distribuição de renda. Numericamente, varia de "0 a 1", em que o zero corresponde à completa igualdade de renda, e 1 corresponde à completa desigualdade. A média no estado de São Paulo em 2010 foi de 0,45 (IBGE Estados, 2010).

Mapas da cidade de São Carlos em comparação a demais municípios do estado (SP)



A CONSTITUIÇÃO DO TERRITÓRIO – O JARDIM GONZAGA E SEU ENTORNO

A história de prosperidade também é marcada pelo crescimento da classe trabalhadora e, com o tempo, de uma classe ainda mais precária que se constitui de forma inversamente proporcional ao acúmulo capitalista industrial e da atividade agropecuária.

Ressalta-se a relação entre o desenvolvimento urbano industrial e suas características de produção tipicamente capitalista e as ações governamentais que

⁹⁰ A estimativa do consumo para a geração destes indicadores foi obtida utilizando o método da estimativa de pequenas áreas dos autores Elbers, Lanjouw e Lanjouw (2002).

priorizaram a acumulação do capital entre a elite empresarial da cidade. Essa dinâmica gerou uma ocupação geográfica e social calcada na segregação socioespacial, que, por sua vez, produziu uma gama de precariedades para as famílias mais empobrecidas que buscavam melhores condições de vida na cidade.

O desenvolvimento econômico convive com a miséria e a pobreza. Em São Carlos há zonas de favelamento e existem bairros periféricos em que condições precárias de higiene e a falta de estrutura básica e saneamento se tornam um problema alarmante, não partilhando de um nível mais alto de condições de vida (Palhares, 1995, p. 56).

Presenciou-se a expansão do tecido urbano da cidade de São Carlos com moradias de trabalhadores industriais que se formaram por meio de loteamentos populares. Entre as décadas de 1940 e 1960, foram criados diversos bairros e loteamentos ao longo da ferrovia (denominada linha tronco Jundiaí-Colômbia/SP) e da Estação Ferroviária de São Carlos, formando um pequeno conglomerado urbano ocupado por trabalhadores de baixa renda.

A divisão geográfica dos bairros formados delimitaram suas populações, podendo ser classificadas em duas direções, os loteamentos mais próximos do núcleo central da cidade e do polo industrial eram formados por operários qualificados, funcionários especializados e de qualificação média e pequenos comerciantes, os bairros mais distantes abrigavam empregados semiespecializados e não especializados, cujos loteamentos eram ainda mais distantes e mais carentes de serviços públicos (Devescovi, 1987).

A precariedade também fomentou a formação de cortiços, embora proibidos por lei municipal, proliferavam pela Rua General Osório, no centro da cidade e suas imediações, nas proximidades da Estação Ferroviária e nos bairros operários. Isso gerava grande preocupação da burguesia, grande parte dela preconceituosa, devido às consequências que poderiam ser geradas, como criminalidade, doenças contagiosas e degradações morais (Devescovi, 1987).

Com o apoio da comunidade havia incentivo público, inclusive fiscal, para que fossem construídas habitações para os operários. Consequentemente, muitos empresários construíram casas populares para que os operários e suas famílias fossem morar, pagando aluguéis mensais. Contudo, a compra da casa nem sempre era possível pelos operários, ainda que muitos loteamentos fossem populares.

Não há dúvida de que a generalização da moradia de aluguel no período era uma opção de investimento para os capitalistas; opção esta que nada mais era que um reflexo do grau de acumulação, sobretudo industrial (...). Nesse sentido, a construção de vilas operárias pelos industriais perseguia a mesma lógica da produção de casas de aluguel por outros investidores, visto que a impossibilidade de uma expansão acentuada do setor industrial – devida sua instabilidade e inelasticidade – obrigava particularmente a fração hegemônica da burguesia industrial a investir em outros segmentos (Devescovi, 1987, p. 208).

Nas décadas de 1950 e 1960, a rede de rodovias no interior de São Paulo foi implementada conectando ou facilitando o acesso entre várias cidades de médio porte, resultado de uma das medidas adotadas como política de descentralização da indústria, implantada pelos governos ditatoriais (Dozena, 2001). Ademais, a circulação de mercadorias pela malha ferroviária perdeu sua importância, transferindo o prestígio para as rodovias, acentuando a precariedade dos bairros populares.

Em São Carlos, isso significou uma mudança de importância socioeconômica espacial nos loteamentos organizados em torno da malha ferroviária local. Os bairros mais distintos, onde morava a elite da cidade, estavam concentrados em torno do centro da cidade (onde abrigavam os casarões da elite cafeeira), da Escola de Engenharia (desde 1953 – Universidade de São Paulo), da Santa Casa de Misericórdia e do Clube São Carlos. Por outro lado, a implantação do distrito industrial na zona sudoeste reforçou a direção da ocupação de caráter ainda mais popular, este momento se caracterizou pelos loteamentos grandes e numerosos – em sua maioria irregulares – propriedades de parte da elite da cidade, de glebas suburbanas ou rurais no extremo sul da cidade (Devescovi, 1985).

Não nos surpreende que esse tenha sido o início da constituição do território ao qual se delimita este estudo. Exatamente nessa região periférica da cidade, se condensou diversas características que a qualificam, desde sua formação, como bairro popular de moradores de baixa renda com os problemas inerentes a essa situação.

Os primeiros bairros a se formarem, nesse território, foram o Jardim Cruzeiro do Sul e o Jardim Pacaembu⁹¹, cujos loteamentos iniciaram-se na década de 1950. Na busca de melhores condições de vida, os trabalhadores de outras localidades se alocaram nessa região e, ao longo da segunda metade do século XX, ela se consolidou como uma grande área de expansão urbana periférica. Contudo, segundo Devescovi (1987), as áreas periféricas da cidade, durante décadas, não receberam nenhum ou quase nenhum investimento, como é o caso do Jardim Pacaembu e do Jardim Cruzeiro do Sul.

Ainda de acordo com Devescovi (1985), essa realidade produziu a migração de trabalhadores de outras regiões do país, que trouxeram consigo ou constituíram em São Carlos suas famílias, com precárias condições econômicas e conseqüentemente habitacionais, não conseguiram adquirir uma casa nos loteamentos lançados, ainda que populares, ou pagar aluguel, o que resultou na ocupação irregular de terras.

Na década de 1960, os loteamentos, além de em sua maioria serem irregulares, eram muito pouco ocupados, os reais proprietários dos terrenos começaram a ser os empresários e a elite de cidades vizinhas, ou ainda de outros estados, cujo interesse estava fundamentado na busca de investimentos, imaginando sua lucratividade posterior. Essa contradição produziu loteamentos desabitados de um lado e, de outro, a configuração de favelas nos bairros mais distantes (Devescovi, 1987).

O poder público que poderia ter interferido neste processo, organizando a ocupação do solo urbano, limitou-se a suprir as áreas ocupadas com serviços públicos e

⁹¹ Segundo Devescovi (1987) o loteamento do Jardim Cruzeiro do Sul data de 1951, e o loteamento do Jardim Pacaembu, junto com outros bairros, foi um dos mais numerosos, e a propriedade pertencia à família Petrilli. Segundo Rosa (2008), o início desse loteamento data de 1956.

infraestrutura depois que as áreas já tinham se constituído, favorecendo os interesses dos empreendedores imobiliários e mostrando-se conivente com loteamentos irregulares que no início da década de 60 representavam 45% do total dos loteamentos (Laisner, 1999, p. 64).

Portanto, a partir das décadas de 1960 e 1970 o crescimento de São Carlos, assim como na grande maioria das cidades de grande e médio porte do estado de São Paulo, reproduziu um modelo de urbanização pautado pela “periferização” e pela segregação socioespacial. Segundo o estudo de Rosa (2008, p.48), sobre o processo de urbanização e habitação no Jardim Gonzaga, “muitos daqueles que vieram para São Carlos ainda na década de 1970, apostando na ‘melhoria de vida’, não conseguiram trabalho na cidade, obtendo, quando muito, trabalhos agrícolas temporários”.

Os primeiros moradores do Jardim Pacaembu ocuparam áreas livres existentes em função da legislação de abertura de loteamentos que, “situadas nas proximidades de uma encosta, haviam sido relegadas ao abandono desde sua constituição” (Rosa, 2008, p. 50). O local configurava-se como precário, devido à falta de infraestrutura, além de desabitado, sua localização longe do centro da cidade e, conseqüentemente, distante do acesso aos serviços municipais. “Essa ocupação, logo favelizada, se espraiaria ao longo das áreas livres – nas margens de uma grande encosta – de três loteamentos populares precariamente implantados nessa região, no que era, então, um dos limites da área urbanizada do município” (Rosa, 2008, p. 47).

Considerado o primeiro morador dessa ocupação, ‘seo’ Gonzaga ficou conhecido como o “fundador da favela”, ele e sua família constituíram moradia, com a construção de barracos, assim como outras famílias ao longo do tempo. Com o crescimento da região, o bairro limite ao Jardim Pacaembu recebeu o nome de Jardim Gonzaga, em homenagem ao ‘seo’ Gonzaga (Rosa, 2008; Lopes e Souza, 2010).

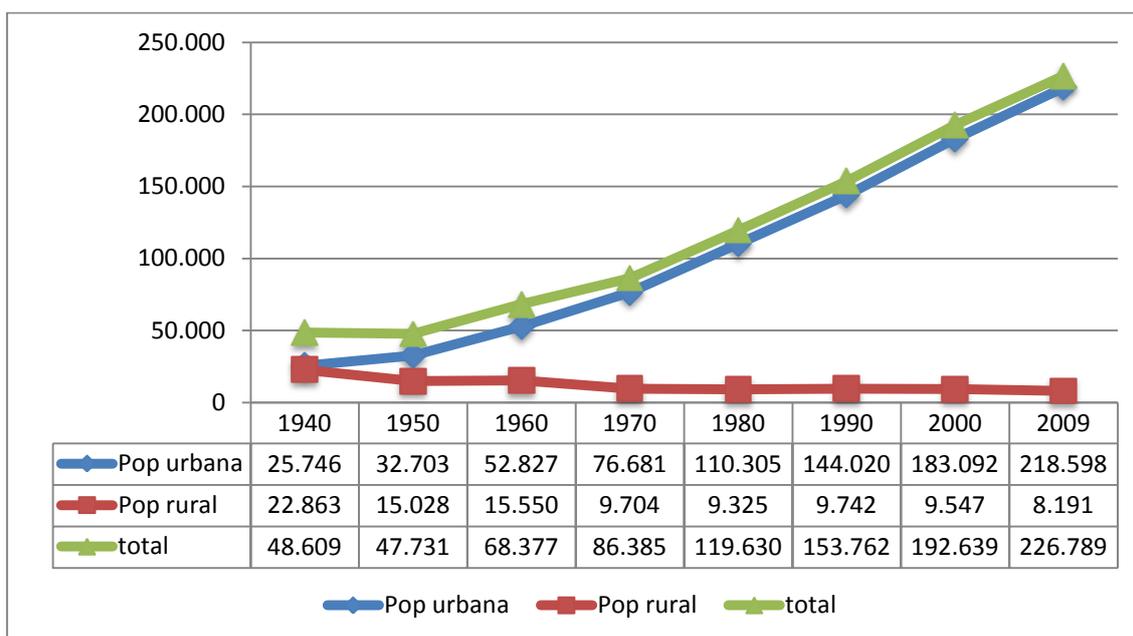
Outra característica importante desse território diz respeito à população migrante. Nos estudos dedicados a essa região, como o de Laisner (1999), são citadas migrantes das regiões dos estados de Minas Gerais, Paraná, de regiões vizinhas de São

Carlos, inclusive da zona rural e alguns do nordeste do país. Rosa (2008) entrevistou migrantes das regiões do Paraná, Mato Grosso, Bahia, além de outras cidades do estado paulista; já o trabalho de Lopes e Souza (2010) afirma a presença de migrantes principalmente de estados do Nordeste, de outras regiões do estado de São Paulo, do Paraná e da zona rural para a cidade.

É possível verificar que o crescimento da população de São Carlos percorre uma linha crescente (Gráfico 4) como resultado de todo histórico apresentado – sobretudo pela expansão industrial em contrapartida ao êxodo rural e ao investimento nas grandes escolas e universidades, esta linha eleva-se em paralelo com a taxa de urbanização da cidade. Na década de 1970, a população urbana era de 77,3%, enquanto a média do estado de São Paulo era de 62,61%. Em 2009, a taxa de urbanização da cidade era de 96,4%, o que reflete o fenômeno de expansão urbano industrial (Seade, 2010).

As características elencadas da cidade favoreceram seu crescimento populacional. “De 1980 a 1991, 42% do crescimento populacional de São Carlos se deu devido ao saldo migratório” (Laisner, 1999, p. 56).

Gráfico 4 – População residente na zona urbana e rural de São Carlos (1940-2009)⁹²



Fonte: Censos de 1940, 1950, 1960 e 1970 do IBGE e SEADE, 2010.

O papel do Estado, enquanto mediador de interesses, priorizou os investimentos voltados para a criação da infraestrutura necessária à acumulação do capital e ao bem-estar da classe dominante e da classe média. Essa relação se fundamenta no modelo capitalista liberal, tal como apontado por Singer (1973, p. 126), “a demanda de serviços, numa economia capitalista, é apenas a demanda solvável e por isso ela cresce em função da renda e não em função da população”.

É possível verificar, nesta retrospectiva, as consequências que as ações do Estado podem gerar ao priorizar o investimento no capital reforçando as desigualdades sociais. Na história de São Carlos, a região focada sofreu processos ainda mais graves de manipulação de interesses particulares e escusos por representantes de governo.

⁹² Deve-se observar que, segundo dados do IBGE e Seade (2010): 1. As categorias rural e urbana de uma unidade geográfica são, no Brasil, definidas por lei municipal. Os critérios para determinar se um domicílio fica na zona rural ou urbana são políticos e variam, portanto, de um município a outro; 2. Em relação aos domicílios, o IBGE, órgão responsável pelo Censo Demográfico, identifica duas situações: a) em “situação urbana” estão os domicílios que se localizam em áreas urbanizadas ou não, correspondentes às Cidades (Sedes Municipais), às Vilas (Sedes Distritais) ou às Áreas urbanas Isoladas; b) em “situação rural” estão os domicílios que se localizam fora dos limites acima definidos, inclusive os Aglomerados Rurais de Extensão Urbana, os Povoados e os Núcleos (Seade, 2010).

Rosa (2008) faz um estudo detalhado por meio de documentos da Câmara Municipal e de entrevistas com moradores do Jardim Gonzaga, no qual apresenta o uso ilegal do poder político de Rubens Massucio⁹³, conhecido como "Rubinho". A autora afirma que ele atendia a população pobre do bairro, num escritório que ficou conhecido como "Tenda dos Milagres", para permitir a construção de barracos em locais públicos. A intencionalidade populista, em troca de votos, era explícita e resultou no aumento do número de construções e ocupações irregulares no território:

taperas, mocambos, barracos, infelizmente são males que afetam as comunidades e consequentes de desajustes verificados na sociedade. Porém o que era de se estranhar é que essas favelas tivessem surgido pela complacência de uma autoridade, o Vice-Prefeito, Sr. Rubens Massucio (Ata da Câmara Municipal de São Carlos, 12 de fevereiro de 1979 apud Rosa, 2008).

Com o crescimento dessa região iniciou-se um processo de reconhecimento de áreas. O território se formou na medida em que se configurava o modo de vida e, nesse curso, duas distintas áreas ocupadas foram formadas, as quais os moradores ainda hoje denominam "parte alta" e "parte baixa". A "parte alta" refere-se à área acima do "morro", que contempla o Jardim Cruzeiro do Sul. A "parte baixa" teve ocupação similar à região do atual Jardim Gonzaga. Iniciou-se com um primeiro morador 'seo' Bem-te-vi, numa "praça" desse loteamento, ou seja, uma área livre que permanecia no abandono por mais de vinte anos e havia se transformado em um local

⁹³ Rubens Massucio foi vereador do município entre os anos de 1973 e 1976, chegou a vice-prefeito no período de 1976-1982, na gestão de seu tio, Antonio Massei, eleitos pela Aliança Renovadora Nacional – ARENA. Este partido foi fundado em São Carlos, após o golpe militar de 1964, por dois opositores históricos na cidade, Antonio Massei e Ernesto Pereira Lopes que se juntaram com claro comprometimento com o regime ditatorial (ROSA, 2008). Rubens Massucio candidatou-se novamente em 1982 e, em 1988, pelo Partido Democrático Social – PDS e pelo Partido Democrata Cristão – PDC, respectivamente. Foi prefeito de São Carlos entre os anos de 1992 e 1996, pelo Partido Trabalhista Brasileiro – PTB. Em 2000, se candidatou novamente a prefeito, pelo Partido Social Democrata Cristão – PSDC, mas não foi eleito (Seade, 2010). Em 2000, Rubens Massucio foi acusado de crime eleitoral. Em 2004, o político foi acusado de montar uma grande rede de corrupção, durante os anos de 1996 e 2000, acusados de formação de quadrilha, falsidade ideológica, sonegação fiscal, lavagem de dinheiro e peculato. Rubens Massucio foi condenado pela Justiça de São Carlos a nove anos de prisão, em regime fechado e a quatro anos em regime semiaberto, respectivamente (Folha de S. Paulo, 2010). Por decisão judicial do Tribunal de Contas do estado de São Paulo – Comarca de São Carlos (2010), o ex-prefeito está impedido de contratar administração pública e/ou receber benefícios ou incentivos fiscais por tempo indeterminado desde 14 de dezembro de 2006.

de destino de lixo industrial, chamada pelos moradores de "lixão". Segundo Rosa (2008, p. 59), "a parte de baixo é ocupada e adensada mais rapidamente configurando o 'coração' da favela e também o principal ponto de conexão com o entorno".

Rosa (2008) relata que, em 1978, existiam apenas dez famílias na favela, em 1979 cerca de quarenta famílias, entretanto, o adensamento e o crescimento iniciaram-se na década de 1980. Entre os anos de 1980 e 1985, o número de barracos aumentou de 50 para 250. No início dos anos 1990, a 'favela' tinha 250 famílias, ou seja, em torno de duas mil pessoas. A região intensificou sua ocupação e, em decorrência disso, as regiões Jardim Cruzeiro do Sul, Jardim Monte Carlos e Jardim Pacaembu ficaram conhecidas como "as favelas do Gonzaga", apesar das identificações, já oficializadas administrativamente, como pertencentes ao bairro Jardim Cruzeiro do Sul.

Nos anos 1980, o "lixão", a falta do abastecimento de água e da energia elétrica eram os problemas mais visíveis e suas soluções reivindicadas no território. A intervenção pública, na gestão de Antonio Massei e Rubens Massucio, era pontual para a resolução dessas questões, como o envio de caminhões-pipa, instalações de torneiras públicas e de postes de iluminação que circundavam a favela⁹⁴.

Uma intervenção pública específica para o território foi aplicada pelo prefeito João Octávio Dagnone de Mello⁹⁵, em 4 de dezembro de 1984, com a Lei Municipal N.º 9.250, que autoriza a Prefeitura Municipal a promover a erradicação da "favela do Gonzaga" desta cidade e dá outras providências.

Em meados de 1986, o Jardim Gonzaga passou pela intervenção do Estado, cuja finalidade era a erradicação da "favela". Houve debates na Câmara Municipal, e a

⁹⁴ Essas benfeitorias foram aplicadas na gestão, cujas intenções clientelistas não produziam, de fato, melhoras nas condições de vida, pois a precariedade desdobrava-se em outros conflitos e necessidades, como alternativas possíveis – as ligações clandestinas de energia elétrica, a disputa pela água, a comercialização ilegal e irregular dos barracos, entre outros (Rosa, 2008).

⁹⁵ Prefeito da cidade de São Carlos, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, no período de 1983 a 1988, sendo que teve o mandato prorrogado de 31 de outubro de 1987 a 31 de janeiro de 1988 (São Carlos, Pró-memória, 2010).

preocupação estava voltada para a execução e efetivação da proposta. Entre as 280 famílias, 80 foram cadastradas para participarem da primeira fase do projeto, estas correspondiam às famílias que moravam em áreas de maior risco, como encostas. A opção foi a construção de casas por mutirão, sendo a contrapartida da população a mão de obra. As famílias seriam transferidas para o limite entre o bairro Cruzeiro do Sul e Monte Carlo.

Esse processo se efetivou apenas em parte, por inúmeras razões; Rosa (2008) o detalha e apresenta a dificuldade das famílias de atenderem às regras, tal como a carga horária do mutirão, pois muitos teriam que abandonar seus trabalhos para se dedicarem apenas às construções, o que era inviável para muitas famílias, além disso, o tempo da obra se estendeu e dois anos depois ainda estava em processo. O adensamento da 'favela' não estagnou nesse período, por isso os barracos das áreas de risco foram apenas substituídos por outras famílias. Por outro lado, a região teve maior intervenção técnica – 'ações sociais' de diferentes setores da Igreja Católica – este processo contribuiu para uma maior mobilização e organização dos moradores em busca de direitos. Mas o fato é que não houve a continuidade do projeto, nem outras estratégias aferidas pelos acordos – população e governo – ainda que, durante o período que antecedeu às eleições de 1988, ações tivessem sido desencadeadas, como a contratação de profissionais para o término das obras.

No governo seguinte, com o prefeito Neurivaldo José de Guzzi⁹⁶, foi criada a Sociedade Comunitária de Habitação Popular de São Carlos, regida por um conselho comunitário formado por um representante da PROHAB⁹⁷ e dois moradores da 'favela' eleitos. Embora os processos não parecessem de fato considerar democraticamente os

⁹⁶ Prefeito da cidade de São Carlos, pelo Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, nos anos de 1989 a 1992, conhecido popularmente como "Vadinho".

⁹⁷ A Progresso e Habitação São Carlos S/A – PROHAB é uma autarquia criada em 1985, com o objetivo de operacionalizar a política habitacional do município, implementando planos e projetos direcionados à população de baixa renda, além de formular programas integrados para obtenção de recursos externos. Foi criada com o intuito de efetivar a "desfavelização" do Gonzaga.

representantes da comunidade, o discurso ressaltava a importância da participação popular.

A intervenção se produzia descolada das dinâmicas locais, utilizando-se dessa Sociedade e de uma suposta participação dos moradores para autorizar um discurso "legalista" e, inclusive, legitimar possíveis truculências que viessem a ocorrer na Favela por parte do poder público ou da polícia. Sob a fachada da "participação popular", vê-se um elemento perverso entrar em cena nesse momento: a determinação, por parte da Prefeitura, de que os próprios moradores deveriam impedir a fixação de novas pessoas e a construção de novos barracos na Favela, pois apenas aqueles já cadastrados seriam "beneficiados". Paradoxalmente, a ocupação, que inicialmente fora estimulada por representantes do poder público, chegada a hora da urbanização, era indesejada por esse mesmo agente, pois representaria novos custos (Rosa, 2008, p. 129-130).

Por meios legais, a PROHAB poderia captar recursos e promover as alterações urbanísticas se conveniada com organização popular. A Prefeitura financiava parte da intervenção, por meio da Sociedade Comunitária. Em novembro de 1989, foi promulgada a Lei Municipal N.º 10.244/89 que "concede à Sociedade Comunitária de Habitação Popular de São Carlos, subvenção, destinada à urbanização da 'FAVELA DO GONZAGA'". Em abril de 1990, as obras foram inauguradas e a 'Favela do Gonzaga' foi nomeada oficialmente como Jardim Gonzaga – Lei Municipal N.º 10.292/90.

A urbanização consistiu basicamente em obras de infraestrutura, com abertura de vias de circulação, pavimentação asfáltica, instalação de redes de água, esgoto e iluminação pública e uma infinidade de cortes e aterros no terreno, reconfigurando significativamente a paisagem do local. Nessa redefinição espacial, foram demarcados os lotes, em parte tomando como referência a própria localização dos barracos, tendo sido relocados cerca de setenta e cinco deles. Uma área livre, em uma das extremidades da Favela (...) foi aplainada, visando à construção futura de "uma creche, um parque infantil e um posto de venda de gêneros de primeira necessidade". Foram construídos, além disso, duzentos e sessenta e nove banheiros e instalados duzentos e quarenta e sete tanques – as denominadas "unidades sanitárias básicas" (Rosa, 2008, p. 132)⁹⁸.

Os ganhos políticos desse feito foram inúmeros, todavia, o atual bairro – Jardim Gonzaga – mantinha-se como um loteamento popular, no qual os custos da

⁹⁸ A autora afirma que há contradições em relação ao número de beneficiários. A partir das suas fontes de pesquisa, há diferentes valores numéricos.

urbanização eram cobrados dos próprios moradores. O Estatuto da Sociedade Comunitária⁹⁹ exigia uma série de ações dos próprios moradores, que eram dificilmente cumpridas e estabeleciam a responsabilização deles, como a construção de alvenaria em vez dos barracos, a manutenção e benfeitorias das moradias e outras situações que, uma vez descumpridas, os moradores deveriam demolir suas casas, além dos prazos serem bastante exíguos (Rosa, 2008).

Ressalta-se nesta contextualização que a urbanização da 'favela' foi realizada mantendo-se precárias condições de existência. As melhorias foram muito pontuais para transformar aquela realidade e esteve investida numa visão limitada de necessidade. Além disso, a responsabilização – alinhavada às regulamentações junto à Prefeitura – desdobrou-se em demandas que recaíram sobre os moradores, incluindo os custos agora permanentes. As carências sociais não foram transformadas, sendo assim, o estigma se manteve presente no cotidiano dos moradores.

A mudança de 'favela' para 'Jardim' não ocorreu para a maioria dos moradores. Atualmente, muitos jovens mantiveram o termo 'favela do Gonzaga' e referem-se a si mesmos como 'favelados'. Enquanto moradores mais antigos, que participaram efetivamente do processo de reurbanização, reforçam a denominação 'Jardim Gonzaga' (Lopes e Souza, 2010).

Dessa forma, a efetiva urbanização não ocorreu de fato, pois, menos de um ano depois, em 1991, os documentos oficiais da Câmara Municipal mantiveram descritas as necessidades de 'reurbanização da favela' (Rosa, 2008). Imaginar que aquela intervenção pontual fosse suficiente para que os moradores pudessem manter a regularidade de acordo com a legislação empregada pareceu ingenuidade ou perversidade do poder público.

⁹⁹ "A obrigação do associado de iniciar, no prazo máximo de 30 (trinta) dias de sua ciência da cessão de uso do terreno que lhe for destinado, a substituição das atuais moradias que não estejam de acordo com as exigências da Prefeitura Municipal de São Carlos e a de melhorar as de alvenaria já existentes" (Estatuto social da Sociedade Comunitária de Habitação Popular de São Carlos, 1989).

Ainda na gestão de Neurivaldo José de Guzzi, foi sancionada e promulgada a Lei Municipal N.º 10.346/90 que autoriza a desafetação de uma área de terra constituída de praças dos bairros Jardim Cruzeiro do Sul e Jardim Pacaembu, com aproximadamente 78.965,00 m² que passou a integrar o patrimônio público municipal. O artigo 2.º da lei autoriza o Poder Executivo a alienar esse terreno, por doação com encargos à Sociedade Comunitária de Habitação Popular de São Carlos.

Nessa época, a 'favela' possuía 269 famílias distribuídas em lotes, com os barracos todos devidamente cadastrados e com contratos lavrados e assinados, e a grande maioria dos moradores pagava suas prestações mensais, até que o prefeito autorizou que não mais se efetivassem os pagamentos. Em decorrência, aconteceu, em 1993, outra ocupação "por famílias que se diziam autorizadas pelo novo prefeito a ocupar todas as áreas livres existentes" (São Carlos, 2002, p. 26). Inicialmente foram ocupadas todas as áreas verdes e, em seguida, por volta de 1995, houve outra ocupação, em uma das áreas onde hoje se encontra o Centro Educacional de Educação Infantil – CEMEI do bairro (São Carlos, 2002).

Apenas em 1997, o transporte coletivo urbano chegou ao Jardim Gonzaga, com a linha de ônibus municipal. Esse fato exemplifica a precariedade do bairro e ao mesmo tempo a conquista da luta dos moradores. Apesar de o serviço ser deficiente, constituiu importante resultado de mobilização popular.

A migração se manteve ao longo dos anos 1990; muitas famílias continuavam chegando e ocupando espaços nas margens do bairro, cujas fronteiras são encostas consideradas áreas de risco. Essa população morava em barracos imersos na precariedade.

Em 1997 ocorreu a pior ocupação, quando inúmeras famílias se instalaram no limite da encosta, uma área de risco com um solo arenoso, e em moradias precárias, sem alicerce e piso, sem sistema de saneamento básico, tendo-se esgoto a céu aberto por vários metros, com alguma canalização precária. O serviço de iluminação pública era trazido por pequenos postes de outras residências com fiação e componentes

inapropriados. O local foi desmatado pelos cidadãos e conseqüentemente perdendo toda a sustentação à erosão que já vem acontecendo próximo da parte posterior destes barracos. No local não existe via pública, apenas um caminho para pedestres, impossibilitando a entrada de qualquer tipo de veículo para serviço ou emergência. Há possibilidade de surto de doenças infectocontagiosas pela carência de saneamento básico, assim como já houve início de incêndio por curto-circuito, devido à improvisação, pelos moradores, do sistema de fornecimento de energia elétrica (São Carlos, 2002, p. 26).

As ações públicas foram pontuais e se restringiram especificamente à moradia. Dessa forma, foram produzidas mudanças pouco significativas, isentas de ações direcionadas para a elevação das condições socioeconômicas dos moradores. Ainda que incipientes e insuficientes, tais ações foram responsáveis pela migração de pessoas provenientes de outras regiões, iludidas com a esperança de novas melhorias e mudanças sociais nesse território. A chegada de novos moradores agravou ainda mais o quadro de precariedades.

Em menos de dez anos a 'favela' duplicou de tamanho, pois em 1999 ela abrigava cerca de 600 famílias, muitas vivendo ainda em condições subumanas (São Carlos, 2002). A situação agravou-se pela saturação do espaço físico no que diz respeito às novas ocupações e à contínua falta de investimentos públicos no sentido de melhorar a qualidade de vida dessa comunidade.

Estimou-se, em junho de 2001, existir, em São Carlos, cerca de 3.800 famílias abaixo do limiar de pobreza estabelecido como o de meio salário mínimo de renda familiar per capita. Depois de um trabalho de projeção da expansão na ocupação das áreas em que se situam os bolsões com maiores percentuais de chefes de domicílios com rendimentos até três salários mínimos e/ou até três anos de escolaridade, previu-se encontrar no mínimo 4.000 famílias que preenchem os critérios estabelecidos para inclusão no Cadastro Único controlado pela Caixa Econômica Federal. Estimou-se, também, com apoio nos dados de pesquisas conduzidas em bolsões de pobreza da cidade, que o número médio de componentes de cada família, nas áreas selecionadas, seria de 4 a 5, o que implicaria cadastrar um total de 16 a 20 mil pessoas vivendo no limiar de pobreza estabelecido (Mancuso et al, 2007, p. 4).

Os inúmeros problemas advindos desse histórico de 'favelização' do território se entrelaçam às necessidades cotidianas, tais como o trabalho, a renda, a escolarização e acesso à saúde, à cultura, ao esporte e lazer, entre outros. Nesse emaranhado de

precarizações, a criminalidade e o tráfico de drogas têm produzido seu enraizamento no território de forma importante, sobretudo entre os jovens.

Nas produções acadêmicas recentes, que realizaram investigações no Jardim Gonzaga, é seguro encontrar a correlação entre o bairro e o tráfico de drogas, tais como “presença crescente do tráfico de drogas e da criminalidade” (ROSA, 2008, p. 60); “Gonzaga – área fronteiriça do perímetro urbano da cidade, detentora de altos índices de vulnerabilidade social (pobreza, desemprego, drogas e baixa escolaridade)” (Santos, 2008, p. 14-15); o bairro apresenta a “presença ostensiva do tráfico de drogas (...) é violento e dominado pelo tráfico de drogas” (Begnami, 2008, p. 28); “a região é reconhecida por uma participação na rede de tráfico de drogas ilícitas” (Lopes e Souza, 2010, p. 78); e Trajber (2010, p. 68) discute a “cooptação dos adolescentes e jovens pelo tráfico de drogas e pelo crime organizado”.

Segundo o Plano Municipal de Assistência Social de São Carlos (2003), a criminalidade, o uso e o tráfico de drogas foram apontados como um problema que demandava a intervenção pública.

São bairros pobres¹⁰⁰ que apresentam moradias precárias e um grupo de moradores que muitas vezes enfrentam dificuldades de acesso à rede escolar (creche e ensino fundamental), à saúde, ao transporte e ao lazer. Há frequentes situações em que as dificuldades enfrentadas contribuem para a fragilidade dos laços familiares. Estas regiões convivem, também, com um alto grau de violência marcado, quase sempre, *pela criminalidade e pela problemática do tráfico e do consumo de drogas* (São Carlos, 2003, p.6).

Em 2002, as características demográficas do bairro apresentavam 59,2% da população constituída por negros e pardos; 37,4% da população com até 14 anos e 44,4% das pessoas acima dos 15 anos eram nascidas em São Carlos, demonstrando o

¹⁰⁰ Segundo o documento, os bairros pobres são considerados bolsões de pobreza, criados por *boom* populacional, são eles: Aracy I e II, Antenor Garcia e Santa Angelina, Santa Felícia, Jardim Gonzaga e o Santa Maria I e II (os dois últimos mais antigos e com uma história de pobreza no município), além do distrito de Santa Eudóxia.

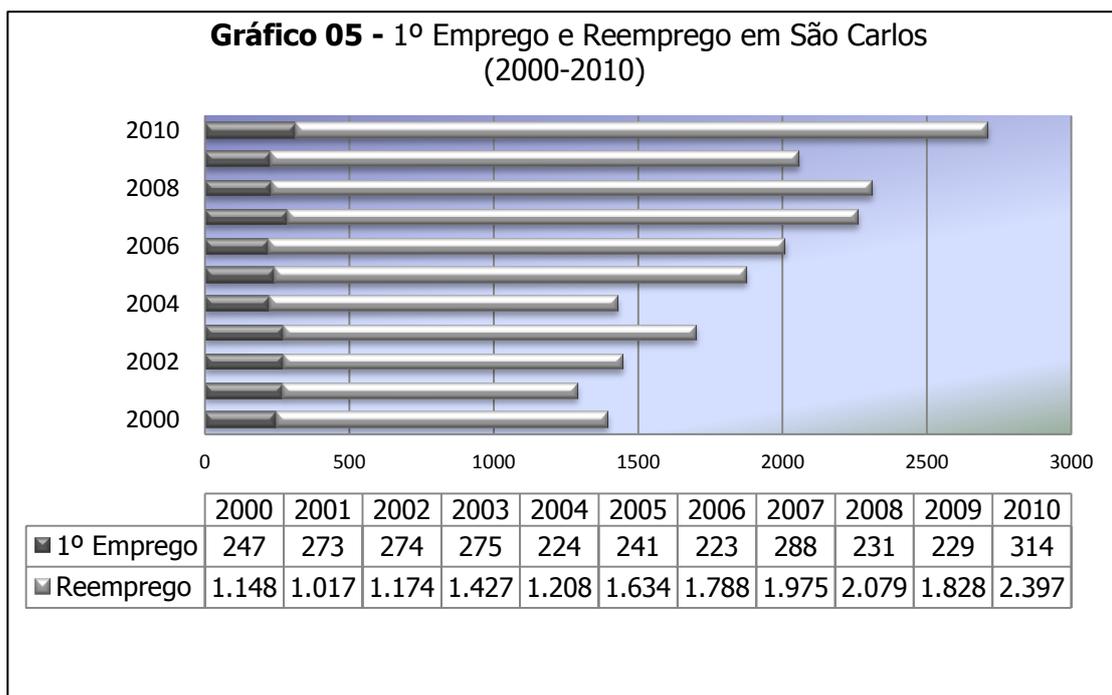
caráter migratório, ao mesmo tempo a constituição familiar já na cidade (São Carlos, 2002).

A situação ocupacional da população economicamente ativa era de 63,2% ocupados, 12,9% desempregados, 12,9% aposentados/pensionistas e 11% estudantes/donas de casa/inativos¹⁰¹. Não obstante, verifica-se que a maioria dos chefes de família (69%) contava com renda de até três salários mínimos – SM¹⁰²; 15,2% possuíam renda menor de um SM; 21,7% contavam de 1 a ½ SM; 18,2% de ½ a 2 SM; 29,1% possuíam de 2 a 3 SM; e 14,6%, de 3 a 5 SM (São Carlos, 2002).

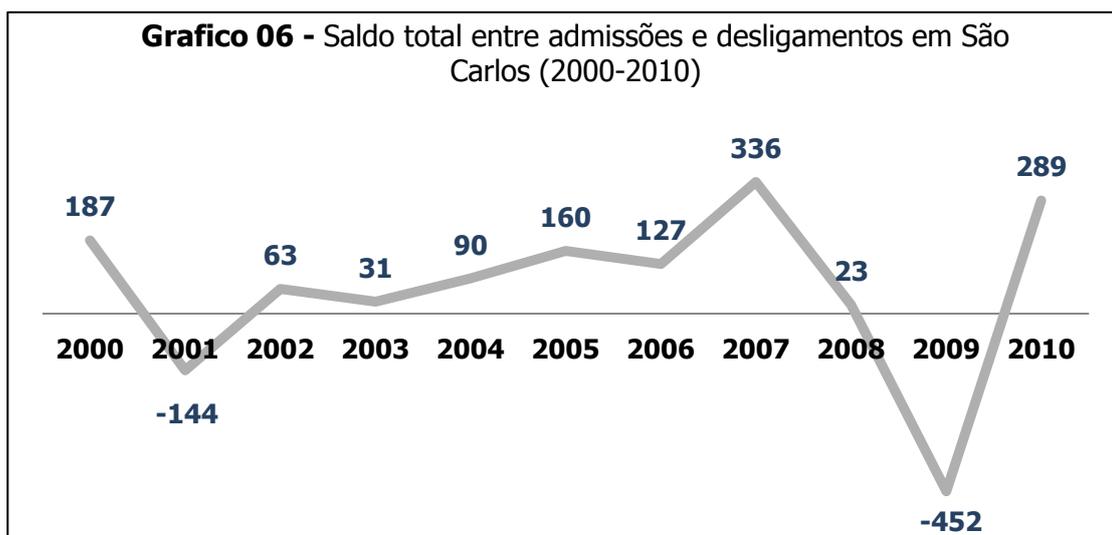
Na cidade de São Carlos, verificamos que a relação entre o “primeiro emprego” e a demanda é inferior, quando calculada a quantidade de jovens que poderiam se inserir no mercado de trabalho e o número real de primeiros empregos anuais. É possível verificar também o saldo entre as admissões e desligamentos, que acompanham comparativamente percentuais do estado. Sugere-se que em 2009 o saldo negativo reflita a crise econômica mundial.

¹⁰¹ O número total da pesquisa corresponde a 444 domicílios e 1875 moradores. O valor do salário mínimo referente ao período era de R\$180,00. Nestes dados apenas uma pessoa foi identificada com renda acima de 5 SM (0,4%) e os demais (0,8%) não possuem resposta. As ocupações mais citadas: - na prestação de serviços, empregada doméstica/babá (20,6%) e faxineira (18%); - na construção civil, servente de pedreiro (51,3%) e pedreiro (32,5%); - na indústria (metalúrgico, mecânico, caldeireiro, soldador, serralheiro (22,8%), operador de máquinas (21,2%) e operário sem especificação (11,4%); - no comércio, vendedor/auxiliar de vendas (24,2%), coletor de sucata (24,2%) e, por último, comerciante (14,2%); e - na agricultura, coletor de frutas (37,5%) (São Carlos, 2002).

¹⁰² O valor do salário mínimo referente ao período era de R\$180,00, nestes dados apenas uma pessoa foi identificada com renda acima de 5 SM (0,4%) e os demais (0,8%) não possuem resposta, o número total de entrevistados foi de 280.



Fonte: Seade, 2010



Fonte: Seade, 2009.

Em relação à escolaridade, 68,1% dos moradores não frequentavam a escola, 31,1% das crianças de até 7 anos não estavam matriculadas na escola. Da população de 7 a 14 anos, que deveria estar na escola, apenas 6,8% não estavam (em 1998, esse percentual foi 11%). E na população de 15 a 19 anos, 38,0% não frequentavam a escola (São Carlos, 2002).

No município de São Carlos, o percentual da população (de 15 anos ou mais) analfabeta ou analfabeta funcional, em 2000, foi de 5,64% (IBGE, 2000 e Seade, 2000). Já no Jardim Gonzaga, esse percentual chegou a 38,1%, em 2002 (São Carlos, 2002), o que demonstra a alta concentração de analfabetos nesse bairro, em relação à média da cidade.

Sobre a população de 10 a 17 anos, 17,5% não trabalhava e não estudava. Outra característica importante diz respeito aos responsáveis das famílias, já que 27,7% eram jovens, ou seja, estavam na faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos (São Carlos, 2002).

O processo de constituição desse território apresenta uma história entrelaçada por intervenções públicas pouco efetivas, falta de infraestrutura, precárias condições socioeconômicas dos moradores, ganhos políticos da pobreza, manipulação da organização popular, busca de melhores condições de vida dos migrantes e a própria realidade das periferias das cidades – marcada por uma imagem estigmatizada e negativa.

Em 2006, o Relatório anual do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, sobre a Situação Mundial da Infância, trouxe em seu título “Excluídas e Invisíveis” – como pressuposto que a exclusão gera invisibilidade. Considerando que a exclusão é multidimensional, inclui as privações de direitos econômicos, sociais, de gênero, culturais e políticos e ainda ocorre quando há ausência de acesso aos serviços e bens essenciais, por isso a exclusão converte-se em invisibilidade.

A exclusão socioeconômica deriva de diversos fenômenos, dentre eles: o descaso, o abandono, as privações e a negação de direitos. A princípio, essas situações parecem decorrer da invisibilidade social por qual grupos vulneráveis passam cotidianamente.

Contudo, o inverso não parece verdadeiro, quando esses grupos são vistos, são julgados socialmente, numa escala de valores que determinam suas condições de existência. Nesta relação, a visibilidade os mantém numa condição social estigmatizada e negativa. Para Sales (2007), a visibilidade é ambivalente, pois como produto de relações de poder, atingi-la não significa maior reconhecimento e, ainda, pode se transformar numa condição de 'visibilidade perversa', ou seja, uma visibilidade que mantenha processos de invisibilização.

A luta pelos espaços sociais perpassa pela contradição entre o ver e o ser visto e, de fato, enxergar, ou seja, notar e admitir o outro como parte consciente de sua realidade. Para Soares (2000, p. 159), quando cada criança, adolescente ou jovem vivencia a invisibilidade "é como se ele não tivesse corpo, presença, opacidade social, é como se não tivesse valor e não ocupasse lugar no espaço".

O histórico do território, apresentado neste estudo, expôs processos de exclusão pelos quais estiveram submetidos seus moradores. Logo, ao se analisar como ocorreu sua visibilidade, percebe-se que as ações, aparentemente em prol da comunidade, estavam ao mesmo tempo carregadas de exploração, estigmas, preconceitos e marcadas pela falta. Essa precariedade produziu uma série de relações que não se traduzem na garantia de direitos, mas em contribuições parciais que fortaleciam a chancela da necessidade e da insuficiência.

Esse processo político, e também social, de como lidar com a pobreza, tem como alicerce a discriminação. Segundo Castel, "a discriminação é escandalosa porque se constitui numa *negação do direito*, os direitos inscritos na Constituição e em princípios substanciais ao exercício da cidadania" (2008b, p. 12, grifo do autor).

O autor debate os conceitos de discriminação positiva como aquela em que as ações implicadas pela diferenciação do outro produzem melhores condições no sentido

da paridade dos direitos: “existem formas de discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos” (Castel, 2008b, p. 13).

Mas a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão (Castel, 2008b, p. 14).

Reforça-se que as ações políticas e sociais empregadas estiveram permeadas pelo jogo político que, por sua vez, dita que fazer o mínimo é suficiente para quem tem muito pouco poder de barganha. Pouco parece o suficiente quando o contrato social tem base na busca individual do sustento e de suas condições de sobrevivência. A comunidade também se conforma, com sentimentos de gratidão, pelos possíveis feitos. Esse ciclo vicioso alimenta a discriminação negativa numa articulação entre discursos populistas e assistencialistas.

Carvalho (2008) aponta o processo cultural do Poder Executivo na história do país, usa o termo ‘estadania’ para evidenciar essa referência ao Poder Executivo em contraposição aos demais poderes, à representação e, sobretudo, à cidadania. Essa relação alimenta a força no ‘messias político’ que é sempre visto como todo-poderoso seja pela repressão ou pela relação paternalista e coronelista que estabelece com a população que, por sua vez, realimenta esse lugar. Essa relação se reflete na organização e mobilização da comunidade. No histórico apresentado, quando houve esse movimento popular, ele foi incitado pelo poder público que também fez uso de forma eleitoreira e assistencialista.

A URBANIZAÇÃO

A problemática se manteve e novos rearranjos se configuraram como demandas sociais desse território. No segundo governo João Octávio Dagnone de

Mello, em junho de 2000, foi sancionada a Lei Municipal N.º 12.563 que autorizou a Prefeitura Municipal de São Carlos a firmar convênio com o Ministério do Planejamento e Orçamento e/ou Secretaria Especial de Desenvolvimento Urbano, destinado à obtenção de recursos a fundo perdido do Programa Habitar – Brasil/BID, Programa de Desenvolvimento Institucional dos Municípios e Urbanização de Assentamentos Subnormais.

O Programa Habitar Brasil foi concebido pelo governo federal em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Este projeto financiou obras e ações em 119 municípios, durante o período de 1999 a 2005 no Brasil, entre eles São Carlos. O Programa partia do princípio de que o problema das periferias das grandes cidades brasileiras tem origem não só na pobreza extrema das populações que a elas se agregam, mas também no despreparo institucional das administrações municipais para a gestão de políticas públicas voltadas para a habitação de interesse social e para o planejamento urbano. Objetivou-se a superação das condições de subnormalidade em áreas periféricas, por meio da implantação de projetos integrados (Brasil, 2010).

Ressalta-se que todas as intervenções realizadas e reafirmadas como insuficientes demonstraram sua pontualidade quando, da mesma forma, a área se mantém com ocupações caracterizadas como “assentamento subnormal” e ainda apresenta características que a torna ‘beneficiária’ do Programa Habitar Brasil – BID, tais como ser considerada pelo município há mais de cinco anos, um assentamento subnormal prioritário para intervenção; conter no mínimo 60% das famílias com renda até três salários mínimos; ser área em situação de risco, insalubridade ou legalmente protegida¹⁰³.

¹⁰³ Essas características foram os critérios adotados pelo Programa HBB para contemplar os municípios solicitantes.

Na gestão seguinte, em 2001, com o prefeito Newton Lima Neto¹⁰⁴, iniciou-se o desenvolvimento do Projeto Habitar Brasil – BID, que se estendeu durante seus dois mandatos.

O projeto previa ações físico-urbanísticas: remoção das moradias em áreas de risco, ou de nascente, com precárias condições de saneamento básico e implantação de rede de esgoto, água potável, energia e iluminação pública, pavimentação, áreas verdes e de lazer e um equipamento social que compusesse um Programa de Saúde da Família¹⁰⁵, um Centro Comunitário e uma quadra esportiva; ações de natureza ambiental: recuperação ambiental da área da nascente, das margens do córrego e de encosta; ações de natureza habitacional: fornecimento de *kits* de melhoria habitacional – módulos sanitários, coberturas, revestimento interno e externo, ligações de água e de energia elétrica, construção de unidades habitacionais sobrepostas para abrigar as famílias que precisam ser remanejadas; ações de natureza fundiária: manutenção das habitações regularizadas, regularização fundiária dos domicílios irregulares e regularização da titularidade; ações de natureza social: mobilização e organização comunitária; apoio social às obras e remanejamentos; educação sanitária e ambiental; geração de trabalho e renda; ações integradas de inclusão social e avaliação das ações integradas e acompanhamento pós-obras (São Carlos, 2002).

Segundo a Prefeitura de São Carlos (2005), com o Programa Habitar Brasil – BID foram investidos mais de 9,2 milhões de reais com recursos do Orçamento Geral da União e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com contrapartida do município. Estima-se que os resultados atingiram cerca de 6,7 mil pessoas direta e

¹⁰⁴ Prefeito da cidade, pelo Partido dos Trabalhadores – PT, no período de 2001 a 2004, quando reeleito por mais quatro anos, 2004-2008.

¹⁰⁵ O Programa Saúde da Família foi implantado em 1994 pelo governo federal como uma estratégia de reorientação do modelo assistencial do Sistema Único de Saúde – SUS, o programa é operacionalizado mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde, responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias localizadas em uma área geográfica delimitada. As equipes devem atuar com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde desta comunidade (Brasil, MS, 2011).

indiretamente. Através dessa intervenção, foi possível reurbanizar de fato a 'favela', inúmeras ações previstas foram realizadas, como a construção da Estação Comunitária – ECO, que compõe uma Unidade de Saúde da Família, um centro comunitário e uma quadra esportiva, inaugurada em 17 de dezembro de 2005. Como ações de natureza ambiental, foram remanejadas famílias nas áreas de encostas e nascente, ressaltando que ainda há famílias que estão em processo de mutirão em outros bairros mais afastados do centro da cidade. As ações de natureza habitacional parecem ter sido completadas, já as de natureza fundiária, que previam o registro e regularização dos lotes e da titularidade, ainda não foram realizadas por completo, de acordo, com falas de moradores nos dias atuais.

Esta é uma questão fundamental para o debate – a legalidade – que nunca se constituiu de fato, afinal, muitos moradores mantêm a mesma condição como ocupantes ilegais de terra, sem registros que os certifiquem como proprietários. Há terrenos registrados como um lote, mas divididos entre quatro ou mais famílias, cujos proprietários os moradores desconhecem.

Todavia, as ações que necessitam de investimento processual sem dúvida dizem respeito às de natureza social. O Programa criou subprogramas: Subprojeto 1 – Mobilização e Organização Comunitária; Subprojeto 2 – Suporte Social às Obras e Remanejamentos; Subprojeto 3 – Educação Sanitária e Ambiental; Subprojeto 4 – Geração de Trabalho e Renda; Subprojeto 5 – Ações Integradas de Inclusão Social e Subprojeto 6 – Avaliação das Ações Integradas e Acompanhamento Pós-Obras, com o intuito de:

assegurar a participação da comunidade no desenvolvimento do projeto e proporcionar ações socioeducativas através de políticas sociais integradas que favoreçam a construção de processos de convivência e organização coletiva e de melhoria da qualidade de vida (São Carlos, 2002, p. 2).

Em relação à mobilização e organização comunitária, foi criada uma terceira “Associação dos Bairros Monte Carlos e Jardim Gonzaga” em 28 de janeiro de 2006 (Prefeitura de São Carlos, 2006). O território está inserido no Orçamento Participativo – OP delimitado pela região 13¹⁰⁶.

Subprojeto 2 – Suporte Social às Obras e Remanejamentos esteve voltado para atividades de cadastramento das famílias beneficiárias, fiscalização para coibir novas ocupações, acompanhamento do calendário das obras, oferecer informações pertinentes à temática à população e realizar a formalização da regularização fundiária após as obras em andamento.

Subprojeto 3 – Educação Sanitária e Ambiental previu no projeto trilhas ecológicas, cursos para população sobre os ecossistemas da região, educação sanitária e ambiental¹⁰⁷ e a coleta de lixo seletiva realizada, em parte, pela cooperativa de Coletores de Materiais Recicláveis – ‘Cooletiva’ do Jardim Gonzaga, fomentada pelas atividades do subprojeto 4 – Geração de Trabalho e Renda que organizaram a capacitação em cooperativismo, em parceria com a Incubadora Regional de Cooperativas Populares – INCOOP da Universidade Federal de São Carlos¹⁰⁸ que ‘incuba’ a cooperativa de limpeza e manutenção voltadas para empresas – Cooperativa

¹⁰⁶ O OP foi implantado em São Carlos no ano de 2001 e foi uma iniciativa da administração municipal que permite à população, por meio de seu colegiado: participar do processo de definição e implementação das políticas, planos, programas e projetos de obras e serviços públicos; controlar e fiscalizar as obras e serviços públicos e os seus mecanismos de financiamento, gerenciamento e execução, bem como a participação da iniciativa privada nos empreendimentos públicos; constituir associações representativas para promoção de direitos difusos e/ou coletivos, contribuindo no planejamento e execução de obras e serviços públicos. O colegiado é formado por três delegados, dois conselheiros titulares e dois conselheiros suplentes, com gestões anuais, cada região tem seu colegiado, e a região 13 contempla os bairros: Jardim Cruzeiro do Sul, Vila Monte Carlo, Jardim das Rosas, Vila Conceição, Jardim Gonzaga, Jardim Pacaembu, Jardim Santa Tereza, Vila Morumbi, Vila Santa Madre Cabrine, Vila Sônia, Jardim Martinelli e Jardim Industrial João Leopoldino (São Carlos, 2011).

¹⁰⁷ Durante o processo do Programa Habitar Brasil – BID foram realizadas parcerias com ONGs, como a Ramudá-Ramos que Brotam em Tempos de Mudança é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, que desenvolveu o subprojeto de Educação Ambiental e Sanitária, envolvendo cursos e oficinas (Ramuda, 2010).

¹⁰⁸ A INCOOP está constituída como um Programa de Extensão, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão – ProEx-UFSCar e tem como fim a incubação de empreendimentos econômicos coletivos e autogestionários, com a perspectiva de promoção da economia solidária (Incubadora Regional de Cooperativas Populares, 2010).

de Limpeza Jardim Gonzaga Organização – ‘Cooperlimp’, desde 1999, que conta com 175 cooperados, dos quais 150 estão desenvolvendo atividades fixas. E ainda a ‘Coopercook’ que presta serviços em cozinha industrial (cozinheiros e auxiliares de cozinha) incubada desde 2001. Além de ofertar cursos profissionalizantes (em sua maioria para funções ligadas aos serviços gerais e domésticos, e também de informática e outros).

Os subprojeto 5 – Ações Integradas de Inclusão Social implantou salas do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Ressalta-se a importância para a “*sensibilização da rede de ensino para o acolhimento e inclusão da população*” (São Carlos, 2001, p. 38). Além disso, previu proporcionar ações educativas integradas para a formação de hábitos saudáveis de higiene e saúde; discussão de temas relacionados com a realidade dos adolescentes e dos jovens; transformação do trabalho já existente com crianças e adolescentes do Centro Comunitário (“Carlinhos”), na proposta do “Projeto Centro Integrado da Criança e do Adolescente” – CICA e do “Projeto Campeões do Futuro¹⁰⁹”; atendimento à famílias em situação de pobreza; organização de festivais esportivos tendo em vista as equipes já existentes e fomento às atividades culturais do bairro, através de ações culturais educativas¹¹⁰ (São Carlos, 2001).

E, por último, o subprojeto 6 – Avaliação das Ações Integradas e Acompanhamento Pós-Obras, que contemplaram ações de integração entre as

¹⁰⁹ O projeto “Campeões do Futuro” tem como objetivo principal proporcionar o esporte como movimento, promovendo a inclusão e socialização através de atividades esportivas, culturais e eventos conjuntos com pais e familiares. É realizado pelo Serviço Social da Indústria – SESI, voltado para crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos e oferece modalidades esportivas entre as quais os participantes devem escolher duas: voleibol, basquete, futebol de campo, futsal, natação e atletismo. Oferece também o transporte para levar os participantes ao Centro esportivo do SESI, localizado na Vila Isabel, duas vezes por semana (SESI, 2011).

¹¹⁰ O projeto ‘Campeões na Rua’ é desenvolvido pela Prefeitura, como ação da Secretaria Municipal da Cidadania e Assistência Social – SMCAS, o objetivo é resgatar a cultura popular infantil e estreitar laços na comunidade através da escola e da família, o projeto é desenvolvido na ECO, atende crianças de 8 a 12 anos, em situação de risco pessoal e social, moradoras do Jardim Gonzaga por meio de atividades lúdicas, folclóricas, passeios, festas, teatro e oficinas culturais (São Carlos, 2011).

secretarias municipais para sensibilização dos moradores com o programa desenvolvido por meio de estratégias educativas (São Carlos, 2001).

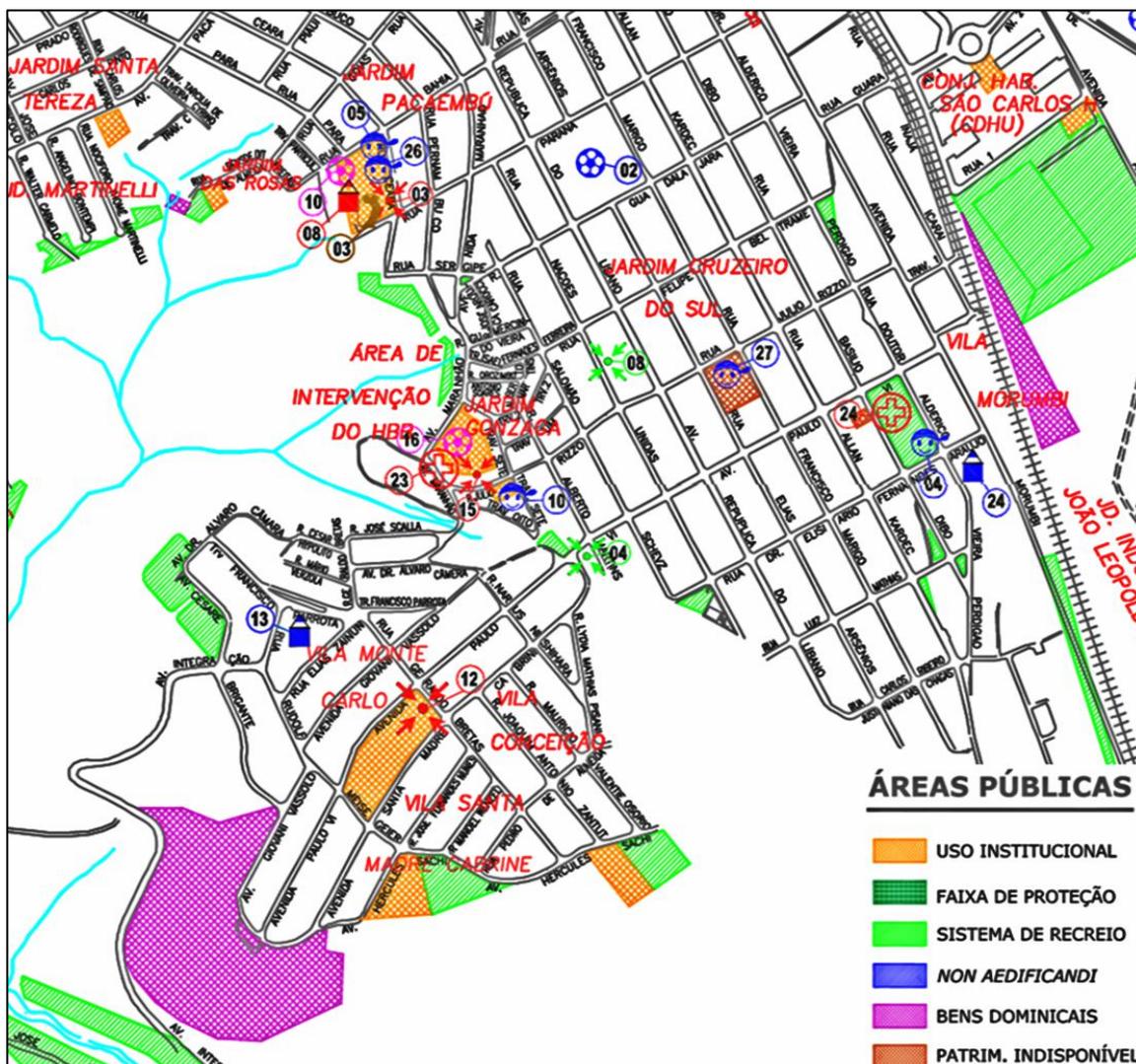
No Plano Municipal da Assistência Social – 2003-2004, a região ainda é descrita como um dos bolsões de pobreza da cidade¹¹¹, evidenciando o Jardim Gonzaga como um dos bairros mais antigos da cidade, no qual se perpetuou uma história de pobreza, portanto, permanece o desafio de enfrentamento de suas problemáticas pelas políticas sociais (São Carlos, 2003).

OS EQUIPAMENTOS E AS AÇÕES SOCIAIS DO TERRITÓRIO

A região hoje conta com equipamentos sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, esporte e lazer. O mapa a seguir traz a localização dos equipamentos sociais do território, descritos logo a seguir, na figura 8.

¹¹¹ Juntos com os bairros: Aracy I e II, Antenor Garcia, Santa Angelina, Santa Felícia Santa Maria I e II.

Figura 8 – Mapa dos Equipamentos e Áreas Públicas do Território



Fonte: Prefeitura de São Carlos, 2009.

No quadro a seguir (03), serão apresentados os equipamentos sociais do território por área de abrangência, identificados pelos mesmos números do mapa acima (figura 8). A listagem, de todos os equipamentos com sua localização e breve histórico, pode ser encontrada no Apêndice A deste trabalho.

Quadro 03 – Equipamentos sociais do Território¹¹²

Áreas	Jardim Pacaembu	Jardim Cruzeiro do Sul	Jardim Gonzaga	Vila Monte Carlo
Educação ¹¹³	C E M E I 5 CEMEI Papa João Paulo II 26 CEMEI Victorio Bebucci	4 CEMEI João Muniz 27 CEMEI Octávio de Moura	10 CEMEI Therezinha Rispoli Massei	
	E M E B 8 Escola do Futuro EMEB Janete Maria Martinelli Lia			
	E F / E M	24 Escola Estadual Péricles Soares (EF e EM)		13 Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes (EF e EM)
Assis. Social	3 Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Profa. Maria Bernadete Rossi Ferrari ¹¹⁴		15 Centro Comunitário "Maria do Carmo dos Santos" – ECO	12 Centro da Juventude Elaine Viviane
Saúde		24 Unidade Básica de Saúde (UBS) "Dr. Dante Erbolato"	23 Unidade Saúde da Família (USF) "Dr. Pedro de Almeida" - ECO	
Esporte	10 Ginásio de Esportes José Favoretto 2 (Equipamento privado) Campo do Ratti		16 Praça de Esportes Gervásio Gonçalves – ECO	
Entidades (3º Setor)		4 Círculo de Amigos da Paróquia de Santa Madre Cabrini 8 Obras sociais da associação Francisco Thlesen		

¹¹² Os bairros: Vila Santa Madre Cabrini e Vila Conceição não possuem equipamentos públicos.

¹¹³ CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil; EMEB – Escola Municipal de Educação Básica (ciclo I) e EF/EM – Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio.

¹¹⁴ O CRAS Pacaembu possui uma equipe mínima da assistência social formada por duas assistentes sociais, uma terapeuta ocupacional e um psicólogo, que referenciam os seguintes bairros: Azulville I, Azulville II, Castelo Branco, Chácara das Flores, Cruzeiro do Sul, Jardim D. Francisca, Jardim das Rosas, Jardim de Cresci, Jardim Gonzaga, Jardim Maracanã, Jardim Mercedes, Jardim Novo Horizonte, Jardim Pacaembu, Jardim Ricetti, Jardim São Paulo, Jardim Taiti, Vila Monte Carlo, Nova São Carlos, Parque Industrial Miguel Abdelnur, Parque São José, Recreio São Judas Tadeu, Vila Alpes, Vila Conceição, Vila Irene, Vila Izabel, Vila Lutfalla, Vila Marcelino, Vila Monteiro, Vila Monteiro – Gleba II, Vila Morumbi, Vila Sônia, Vila Santa Madre Cabrini.

Embora o histórico, já traçado desse território, demonstre que sua ocupação teve início na década de 1960, evidenciamos que os equipamentos públicos começaram a ser criados apenas duas décadas depois, sendo estes voltados para a educação infantil – atuais CEMEI Papa João Paulo II/Victório Bebucci (que era um único serviço – ‘creche’), CEMEI Prof. Octávio de Moura e a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, ainda com poucas ofertas de vagas. Os outros equipamentos educacionais são do início e do final da década de 1990. Todos os demais equipamentos iniciaram seus trabalhos já nos anos 2000. Essa configuração de serviços no território certamente implicou em ausências e restritas possibilidades enfrentadas, além das estratégias criadas por essa comunidade para tentar suprir as demandas não atendidas pelo setor público.

Certamente a instituição escolar mais importante e de referência aos jovens deste território é a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. A escola apresenta poucos registros históricos que se encontram pouco organizados. Contudo, segundo a coordenadora pedagógica, a escola recebeu autorização de funcionamento em 1983, para o ensino fundamental, ciclo I e II, e foi inaugurada no ano seguinte. A partir de 1993, pôde receber alunos para cursar o ciclo II do ensino fundamental na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – EJA (sempre ofertado no período noturno). Em 1995, recebeu autorização para abrigar também o ensino médio, nas duas modalidades. Em 2006 e 2007, a instituição iniciou a experiência da escola de tempo integral, atendendo aos alunos do ensino fundamental (ciclo I e II) nos dois períodos previstos. O prédio escolar é dividido em três blocos: no primeiro, alocam-se a secretaria e algumas salas de ensino fundamental; no segundo, estão as turmas do ensino fundamental (ciclo II – 6.º ao 9.º ano) e do ensino médio; no bloco três, estão apenas as turmas do ensino médio. Há duas quadras de esporte – uma delas coberta –, uma sala de informática e uma biblioteca. A escola possui Associação de Pais e Mestres bastante desarticulada,

bem pouco representativa, assim como, o Grêmio Estudantil que já possuiu algumas diretorias, mas no geral se mantém inativo ou bem pouco atuante.

As organizações que prestam serviços nessa comunidade são essencialmente ligadas às instituições religiosas. São elas: o Círculo de Amigos da Paróquia de Santa Madre Cabrini, a Pastoral da Criança, o Conselho Metropolitano de São Carlos da Sociedade de São Vicente de Paulo, a organização "Sopa Amor" e a Associação de Apoio às Pessoas Vivendo com HIV – EAPA.

O Círculo de Amigos da Paróquia de Santa Madre Cabrini foi fundado em 1984, mas sua atuação iniciou-se no ano de 1987, motivada pelo tema da Campanha da Fraternidade "Quem acolhe o menor, é a Mim que acolhe", que convidava a população católica a fazer uma reflexão sobre a problemática da infância empobrecida no Brasil. Desde essa data até hoje, a entidade oferece atividades de atendimento pedagógico, psicológico, atividades de recreação, atividades artísticas, acompanhamento médico e odontológico para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos no período complementar ao da escola¹¹⁵.

A Pastoral da Criança, organismo de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, é uma organização comunitária, de atuação nacional, que nasceu no ano de 1982 na tentativa de diminuir as taxas de mortalidade infantil no Brasil. O seu objetivo é promover o desenvolvimento integral das crianças pobres, da concepção aos seis anos de idade, em seu contexto familiar e comunitário, a partir de ações preventivas de saúde, nutrição, educação e cidadania. Em São Carlos, atende em média 113 crianças por ano, realizando a pesagem mensal, feita para acompanhar o crescimento da criança, as líderes da Pastoral orientam as mães no sentido de sanar a diarreia, a desnutrição, as infecções respiratórias agudas em nível domiciliar, entre outras (Pastoral da Criança, 2010).

¹¹⁵ O Projeto funciona em um centro comunitário localizado ao lado da Igreja de Madre Cabrini e possui uma quadra poliesportiva. Das 140 vagas oferecidas pela entidade, cerca de 100 são ocupadas pelas crianças do Jardim Gonzaga (Projeto Madre Cabrini, 2010).

O projeto "Casa Aberta" é coordenado pela Inspetoria Salesianas desde 1993, com apoio do Poder Público a partir de 1998, por iniciativa do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. O objetivo do projeto é atender crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco e reforçar a dignidade destes enquanto cidadãos.

O Conselho Metropolitano de São Carlos da Sociedade de São Vicente de Paulo é uma entidade ligada à Igreja Católica que atende todo o município, porém possui um trabalho específico no território – Jardim Monte Carlo, Jardim Gonzaga (atende cerca de 30 famílias), Jardim Pacaembu, entre outros, com o objetivo de, num primeiro momento, assistir às famílias carentes e depois evangelizá-las.

A Associação de Apoio às Pessoas Vivendo com Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) – EAPA, sem fins lucrativos, foi fundada em 1987, seu trabalho tem por objetivo oferecer apoio que auxilie o tratamento de pessoas portadoras do HIV, e manifestam a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS, até seu fortalecimento e reintegração social, retirar os portadores de AIDS em situação de rua, oferecer tratamento a estes doentes e reintegrá-los à sociedade. Está localizada no Jardim Monte Carlos e recebe pessoas de toda a cidade.

O Círculo de Amigos do Menino Patrulheiro "Doutor Marino da Costa Terra" – CAMP é uma instituição sem fins econômicos, que tem como objetivo principal a capacitação e o treinamento de adolescentes compreendidos na faixa etária entre 14 e 16 anos, que estejam matriculados em escola de ensino regular, para o mercado de trabalho, na condição de estagiários de nível médio. O CAMP foi criado em 1962 por iniciativa do juiz de Direito Dr. Marino Costa Terra que, com base no Código de Menores vigente nesta época, iniciou o trabalho de associativismo infantojuvenil. Está localizado no centro da cidade e recebe os adolescentes moradores do território.

AÇÕES, EQUIPAMENTOS E SERVIÇOS PÚBLICOS DA CIDADE QUE CONTEMPLAM A JUVENTUDE

Em relação à rede de atenção da criança, do adolescente e do jovem, São Carlos conta ainda com programas federais, estaduais e municipais. Ressalta-se que o investimento do governo federal na cidade de São Carlos é de fundamental importância, segundo palavras do atual Prefeito Oswaldo Barba, “62% dos investimentos em nossa cidade são do governo federal” (Prefeitura de São Carlos, 2010c).

Os principais equipamentos, serviços e ações¹¹⁶ voltadas ou que contemplem a população adolescente e jovem do município são: Albergue infantil, Serviço de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual Infanto-Juvenil – Sentinela, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, Universidade Aberta do Trabalhador – UNITrabalhador, Projeto Prata da Casa, Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas – CAPS AD, Núcleo de Atendimento Integrado – NAI, Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA, Centro de educação e formação ao adolescente ‘Professor Cid da Silva César’ – CEFA, Rede de Integração da Criança e do Adolescente – Recriad, PROJOVEM Adolescente, PROJOVEM Trabalhador, Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, Fundo Municipal da Criança e do Adolescente – FUMCAD, Conselho Municipal da Juventude – COMJUVE, Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Seção de Combate ao Racismo e Discriminação, Fundação Educacional de São Carlos – FESC e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Carlos – APAE.

¹¹⁶ A descrição mais detalhada dos equipamentos e ações listados pode ser encontrada no Apêndice B deste trabalho.

CIDADE AMIGA DA CRIANÇA E DO JOVEM

São Carlos recebeu prêmios e condecorações devido às ações públicas voltadas para a infância e juventude. Em 2001, o ex-prefeito Newton Lima se candidatou ao prêmio no Programa Prefeito Amigo da Criança promovido pela Fundação Abrinq¹¹⁷. Como desafio, o gestor deveria implementar o Orçamento da Criança e do Adolescente – OCA, ou seja, incluir na peça orçamentária municipal uma forma de destacar todo investimento que é feito em benefício da criança e do adolescente. Nos anos de 2004 e 2008, nas duas gestões, o ex-prefeito foi premiado com o “Selo de Prefeito Amigo da Criança”. Em 2007, conquistou o primeiro lugar no “IV Prêmio Innovare”, realizado pela Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas em parceria com vários órgãos do judiciário¹¹⁸, com o trabalho desenvolvido no Núcleo de Atendimento Integrado – NAI.

Entretanto, sem dúvida, o mais importante destaque conquistado, em relação à adolescência e à juventude, diz respeito a *cidade com o mais baixo índice de vulnerabilidade à violência para jovens do país*, em 2009, com o índice de 0,238, seguido de São Caetano do Sul (0,239) e Franca (0,248). Outras cidades da região também apresentaram bons resultados, como Araraquara (0,273) em 12.º lugar e Ribeirão Preto (0,276) em 15.º lugar (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2009).

O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência IJV-V é parte integrante do Projeto "Juventude e Prevenção da Violência", desenvolvido pelo Fórum Brasileiro de

¹¹⁷ A Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos – Abrinq é uma organização sem fins lucrativos que promove o Programa Prefeito Amigo da Criança desde 1996, com o objetivo de mobilizar e apoiar tecnicamente os municípios brasileiros na implementação de ações e políticas que resultem em avanços na garantia dos direitos das crianças e adolescentes, fortalecendo os mecanismos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Nesta avaliação, São Carlos ficou entre os 20 melhores municípios dos 5.562 participantes (Abrinq, 2010).

¹¹⁸ O objetivo do Prêmio Innovare é identificar, premiar e disseminar práticas inovadoras realizadas por magistrados, membros do Ministério Público estadual e federal, defensores públicos e advogados públicos e privados, que estejam aumentando a qualidade da prestação jurisdicional e contribuindo com a modernização da Justiça Brasileira. Para cada edição anual do Prêmio Innovare, o Conselho Superior do Instituto Innovare, órgão responsável pelas diretrizes do projeto, escolhe um tema para inscrições, em 2007 o tema foi Pacificação Social e Segurança Pública e foram avaliadas 182 inscrições (Innovare, 2010).

Segurança Pública em parceria com Ministério da Justiça e Fundação Seade. O IVJ-V reúne uma série de variáveis que são mobilizadas na explicação da associação e do envolvimento de jovens com a violência e organizadas de modo a oferecer um retrato da situação encontrada em 266 municípios com mais de 100 mil habitantes. O IVJ-V é uma média ponderada de outros cinco indicadores, os quais possuem pesos diferentes, a saber: mortalidade por homicídios (0,225), mortalidade por acidentes de trânsito (0,225), frequência à escola e ao emprego (0,175), indicadores de pobreza (0,175) e indicador de desigualdade no município (0,200)¹¹⁹ (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2009).

Para uma compreensão mais aprofundada do IVJ-V, realizo uma análise do município de São Carlos em relação aos demais 265 municípios, comparando cada um dos indicadores isoladamente (tabela abaixo).

Tabela 2 – Posição de São Carlos em relação aos indicadores do IVJ-V em análise isolada

Município	IVJ-V	Indicador de mortalidade por homicídio	Indicador de mortalidade por acidente de trânsito	Indicador de frequência à escola e ao emprego	Indicador de pobreza	Indicador de desigualdade
São Carlos	1º	8º	30º	8º	24º	162º

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2009.

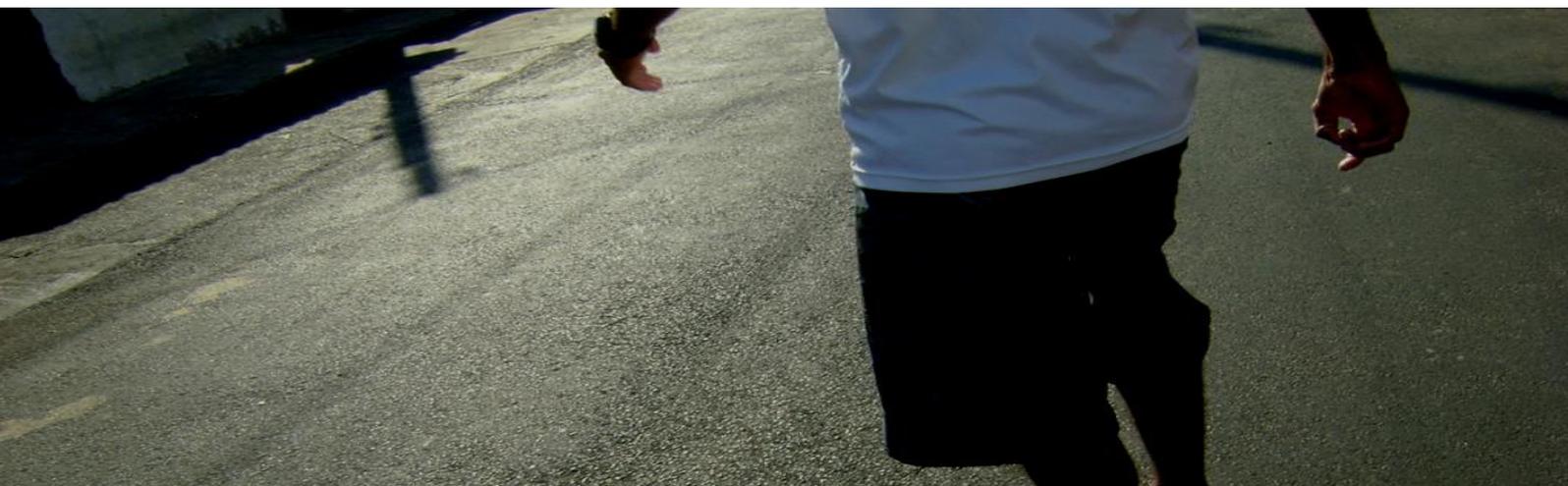
É possível verificar que São Carlos não lidera nenhum outro *ranking*, apenas no IVJ-V. Possui melhor posição nos indicadores Mortalidade por homicídio e Frequência à

¹¹⁹ A seguir as dimensões analisadas por cada indicador. Indicador de Mortalidade por Homicídios – são utilizados os indicadores de mortalidade por homicídios de adolescentes (12 a 18 anos) e entre os jovens (19 a 24 anos e 25 a 29 anos). Indicador de Mortalidade por Acidente de Trânsito - são utilizados os indicadores de mortalidade por acidente de trânsito entre adolescentes (12 a 18 anos) e entre os jovens (19 a 24 anos e 25 a 29 anos). Indicador de Frequência à Escola e Situação de Emprego – percentual de adolescentes de 12 a 18 anos que não frequentam escola, percentual de jovens de 18 a 24 anos que não estudam e não trabalham e o percentual de jovens de 15 a 29 anos com inserção precária no mercado de trabalho (ou seja, jovens empregados sem carteira de trabalho assinada; trabalhadores domésticos sem carteira, trabalhadores na produção para o próprio consumo; trabalhadores na construção para o próprio uso; trabalhadores não remunerados e empregadores com até 5 empregados). Indicador de Pobreza – percentual de pessoas com menos de ½ salário mínimo de renda familiar per capita, percentual de pessoas de 25 anos e mais com menos de 8 anos de estudo e o percentual de pessoas de 12 a 29 anos residentes no município. Indicador de Desigualdade – percentual de pessoas de 25 anos e mais com mais de 11 anos de estudo e o percentual de domicílios localizados em assentamentos precários de acordo com o Censo de 2000.

escola e ao trabalho, tem posição média alta em relação aos indicadores de mortalidade por acidente de trânsito e de pobreza, e certamente possui altas taxas de desigualdade, como reflete sua 162.^a posição. Esta análise revela, portanto, que a cidade alcançou o melhor índice, na conjunção entre indicadores, que possuem pesos diferentes para o cálculo final e também quando comparado com os 265 municípios do país com mais de 100 mil habitantes. É surpreendentemente que com tal desigualdade a cidade ainda seja considerada a de mais baixo índice de vulnerabilidade juvenil do Brasil.

A retrospectiva histórica de São Carlos deixa claro o potencial de desenvolvimento econômico e tecnológico da cidade, que não acompanha a distribuição de renda e oportunidades para todos – como exemplo do sistema capitalista de produção e da doutrina neoliberal contemporânea. As ações e as políticas públicas, empregadas no território, refletem resultados contraditórios permeados pelo jogo político de manobra eleitoral ao mesmo tempo em que se efetivaram, ainda que parcialmente, melhores condições de vida. Nesta lógica, entre visibilidades interessadas e estigmatizadas, constituem-se as trajetórias juvenis que se construíram a partir dessa história.

OS PERCURSOS DE VIDA JUVENIS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES



Dentre as estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa, ressaltarei os acompanhamentos individuais e territoriais, por meio de maior detalhamento acerca das atividades e dos procedimentos que os compuseram, assim como a concepção de que foram gestados.

Os acompanhamentos individuais e territoriais têm como pressuposto a lógica da assistência de forma que transcenda o aspecto clínico incorporado aos acompanhamentos individualizados¹²⁰. Eles são compreendidos como um conjunto de métodos e procedimentos práticos, que a terapia ocupacional no campo social tem utilizado como ferramenta na conformação da assistência junto à sua população-alvo (Lopes, Borba e Cappellaro, 2011).

Nesta proposição é necessário um arcabouço técnico para que sejam gestados tempos e espaços suficientes para a construção de uma relação de confiança, responsabilização para com outro, ao mesmo tempo em que se possam reconhecer os limites dessa intervenção e ainda articulação e acolhimento de questões sociais inerentes ao processo.

Os acompanhamentos individuais e territoriais apresentam riquezas potenciais na relação que estabelece entre os sujeitos que desvelam possibilidades, que, por sua vez, podem ser transformadoras das realidades, ainda que as mudanças sejam graduais ou difíceis de ocorrer pelas precariedades existentes na vida dos sujeitos, na articulação com seu encontro e, sobretudo, nas realidades sociais existentes.

A potencialidade dos acompanhamentos individuais e territoriais depende da capacidade de leitura conjunta das necessidades dos sujeitos, sua responsabilidade ética e técnica, capaz de articular redes sociais, comunitárias, familiares, serviços e

¹²⁰ Tais como defendidos por Barros, Ghirardi e Lopes (2002, p. 100), nesta prática há necessidade de descentramento: 1. do saber do técnico para a ideia de saberes plurais diante de problemas e de questões sociais; 2. das ações da pessoa (considerada corpo/mente doente ou desviante) para o coletivo, para a cultura da qual a pessoa não pode ser separada; 3. da ação: do *setting* para os espaços de vida cotidiana e 4. do conceito de atividade como processo unicamente individual para inseri-lo na história e na cultura.

órgãos públicos e o reconhecimento das próprias limitações, principalmente quando o outro nos demonstra o esgotamento da intervenção (Lopes, Borba e Cappellaro, 2011).

Com base neste pressuposto, foram realizados os acompanhamentos individuais e territoriais com quatro jovens, a saber: Carlinhos, Juliana, Fernando e Mari¹²¹, que compuseram os percursos de vida e as trajetórias escolares apresentadas neste trabalho.

Esses jovens possuem percursos distintos de vida, ainda que possuam traços em comum, como a migração, crescer no mesmo território e estudar, pelo menos a maior parte de sua escolarização, na mesma Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes.

Todas as estratégias metodológicas, já descritas, foram acionadas para que fosse possível o levantamento de fontes, informações, experiências e percepções que foram articuladas para a sistematização dos percursos de vida e das trajetórias escolares de Carlinhos, Juliana, Fernando e Mari.

Neste sentido, destaco a importância do meu envolvimento com o campo de pesquisa, desde a observação, a convivência, o estudo sobre ele e a própria intervenção técnica. A relação com os moradores, as famílias e os técnicos dos equipamentos, serviços e ações também contribuiu na constituição das fontes de pesquisa, assim como a relação estabelecida com cada jovem, firmada numa vinculação de confiança construída durante cinco anos de acompanhamento.

Cada acompanhamento foi realizado e desenvolvido de acordo com a relação estabelecida com cada jovem, suas individualidades foram respeitadas, e o trabalho se voltou para a utilização de estratégias que melhor qualificassem a comunicação e as trocas que ocorreram de formas distintas para cada jovem. Da mesma maneira, foram despertadas e incentivadas atividades que pudessem propiciar a reflexão para que

¹²¹ Os nomes que apresentam os jovens são fictícios, assim como todos os outros utilizados para retratar seus percursos de vida. O intuito foi preservar suas identidades.

fosse possível (re)constituir os percursos de vida e as trajetórias escolares dos jovens, a partir de seu entendimento e sua interpretação sobre suas experiências e vivências, numa perspectiva, tal como apontada por Lopes, Borba e Cappellaro:

Deve-se levar em conta [...] a criação do vínculo, pois é por meio dele que se torna possível a composição de estratégias para a constituição das ações do acompanhamento individual e territorial, um processo inserido em intersubjetividades, com códigos e significados próprios (2011, p.236).

A produção textual, dos percursos e das trajetórias apresentadas de cada jovem neste trabalho, foi construída conjuntamente com eles, também de forma particular. O manejo prático desta composição dependeu da relação que cada um estabeleceu com esta atividade. O produto final, aqui descrito, foi avaliado por eles, que incluíram e mudaram informações. Esse processo enriqueceu e ampliou a coleta de dados, uma vez que estimulou os jovens a reconhecerem e refletirem sobre seus percursos de vida, em diferentes momentos, tendo a possibilidade de rever e reavaliar suas interpretações e permitindo maior apreensão consciente sobre ela. Esta avaliação também teve o propósito de manter a descrição fidedigna à realidade, ainda que fosse um recorte e uma interpretação dela.

Houve momentos mais focalizados dos acompanhamentos individuais nos quais foram estimuladas e registradas as falas dos jovens, bem como os diálogos com seus familiares, amigos e alguns profissionais. Os jovens também realizaram produções textuais, como escritas temáticas, redações livres ou comentários sobre temas presentes em seu cotidiano. Para facilitar a comunicação, para além dos encontros, foram utilizados outros recursos, como telefone, correio eletrônico¹²² e redes sociais virtuais para as trocas de mensagens, combinados e outras informações.

Todos os textos ou falas registradas dos próprios jovens estão identificados como citação textual neste trabalho. Esses trechos foram corrigidos, no sentido

¹²² Utilizado apenas com Fernando e Juliana, pois Mari e Carlinhos não eram usuários de correios eletrônicos.

gramatical, pois a intenção não foi a da transcrição pura, o intuito foi trazer uma interpretação mais próxima daqueles que viveram as situações relatadas.

Para elucidar os acompanhamentos individuais e territoriais, serão apresentados os processos vivenciados com cada jovem.

ACOMPANHAMENTO DE JULIANA

Conheço Juliana desde 2006, ela estava com 15 anos e cursava o primeiro ano do ensino médio. Nesse ano, Juliana participou de atividades extensionistas do Projeto Metuia que ocorriam em sua escola – Dona Aracy Leite Pereira Lopes. Ela sempre se destacou por sua dedicação e disciplina. Desde então, acompanho os percursos de vida de Juliana.

Os encontros com Juliana se deram de forma planejada e formal. Juliana sempre teve um cotidiano bem regrado, ocupado por seu trabalho, estudo e curso de teatro, além disso, obedece às regras impostas pelo pai acerca dos horários em que pode sair de casa e voltar. Encontramo-nos em diferentes espaços, tais como: Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, Centro da Juventude Elaine Vivianne, Centro de Referência da Assistência Social – CRAS Pacaembu, seu local de trabalho (estabelecimento comercial), centro da cidade, lanchonete, sorveteria, Teatro Municipal¹²³, além das visitas domiciliares.

Ferramentas de comunicação da rede mundial de computadores também auxiliaram a comunicação com Juliana, por meio de mensagens pelo correio eletrônico e participação em redes sociais que facilitavam, por exemplo, combinar um encontro.

Quando Juliana foi convidada a participar desta pesquisa, foi solícita e sempre muito atenciosa. Ela precisava de um espaço privado para falar mais sobre si, por isso, agendávamos encontros pontuais, a maioria em sua própria casa, onde ela sempre

¹²³ Juliana participa de um curso de teatro realizado no Teatro Municipal. O grupo se apresenta no fim de cada curso anual; nessas ocasiões, sempre assisti às peças em que Juliana atuou.

estava a me esperar sem atrasos ou imprevistos. Nossas conversas eram longas, duravam horas, cerca de três a quatro horas, e dificilmente alguém nos interrompia, ela pedia à família para ficarmos sozinhas e sempre estava pronta para falar de si. Após os encontros, eu redigia seu relato, e ela lia, corrigia ou complementava com algum dado. Juliana ficava surpresa pelo detalhamento dos textos e sempre os aprovou. Ficou orgulhosa de saber que eu retrataria sua vida e considerava importante outras pessoas se interessarem pela temática daquele território, da escola e de sua vida.

ACOMPANHAMENTO DE CARLINHOS

A aproximação com Carlinhos se iniciou em 2006, quando ele começou a frequentar as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos oferecidas pelo Núcleo UFSCar do Metuia, no Centro Comunitário do Pacaembu¹²⁴. Nos encontros semanais, logo foi estabelecida uma relação de confiança e afeto entre nós. Em 2008, com a inauguração de um equipamento voltado para a juventude, o Centro da Juventude – CJ, as Oficinas foram transferidas para esse espaço, e Carlinhos manteve sua participação e frequência, devido certamente ao vínculo estabelecido com esse coletivo de trabalho.

Alguns de seus irmãos também frequentavam as oficinas, já sua mãe, suas irmãs e seus sobrinhos, eu conheci em sua casa. Carlinhos vive de forma bastante intensa a dinâmica do território, sempre me apresentou lugares, pessoas e situações que apenas com convívio e muita confiança são revelados.

Para retomar seu percurso de vida, foram necessários muitos encontros, durante dois anos, com frequência regular, afinal sua história de vida não lhe parecia linear, tampouco interessante, então falava pouco, acreditava que tudo que dizia lhe

¹²⁴ Atualmente, Centro de referência da Assistência Social CRAS Profa. Maria Bernadete Rossi Ferrari – Pacaembu.

parecia tão óbvio e simples que não poderia despertar o interesse de alguém, além do mais, não compreendia como sua vida e seu cotidiano poderiam ser distintos de outros jovens.

Carlinhos interrompeu os estudos na sexta série, contudo o assunto da escola e dos estudos sempre estivera presente, era comum que eu o retomasse, assim como era usual Carlinhos manter seu posicionamento de não voltar para a escola. Sustentava essa convicção; entretanto, não significava não querer aprender. Começou a demonstrar interesse e curiosidade sobre diferentes conteúdos, inclusive escolares.

Como estratégia, começamos a incentivar sua escrita, seus primeiros textos foram sobre filmes exibidos nas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, e os publicamos em *fanzines* e no *blog*¹²⁵. O incentivo reforçou seu interesse, foi quando o querer aprender foi explicitado no pedido: "Quero aprender palavras em inglês, retomar as contas de matemática (pelo tempo sem treino começava a esquecer) e, ainda, falar e escrever melhor o português".

Então, começou a escrever sobre sua vida e sobre como entende o mundo. Traçamos os temas que lhe interessavam, e assim ele produziu os textos, depois conversávamos sobre seu conteúdo, juntos buscávamos os erros gramaticais e ortográficos e treinávamos as correções. Carlinhos gostou de "se tornar escritor" e se via escrevendo sobre os mais diferentes temas, todavia, não os escolhia sozinho, precisava do "estar/fazer junto", da troca para criar o sentido da escrita.

Ao mesmo tempo, treinou contas de matemática, reviu conceitos, aprendeu palavras em inglês por meio de encontros, exercícios e dinâmicas que eram realizados no CJ durante e para além das Oficinas, bem como tarefas que Carlinhos realizava sozinho em sua casa.

¹²⁵ Como estratégias de intervenção do Núcleo UFSCar do Metuia foram produzidos *fanzines* e um *blog* para a divulgação das produções realizadas nas Oficinas ofertadas. *Blog* é a abreviação de *weblog*, onde qualquer registro frequente de informação pode ser acessado pela rede mundial de computadores, também conhecido como diário pessoal eletrônico.

ACOMPANHAMENTO DE FERNANDO

Fernando foi um jovem que se destacou nas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos oferecidas pelo Núcleo UFSCar do Metuia, no Centro Comunitário do Pacaembu, em 2006. Nos encontros semanais, ele sempre se fazia presente, muito ativo, interessado e cheio de talentos. Contudo, apresentava certa desconfiança quando o elogiávamos, como se estivéssemos valorizando algo sem justificativa.

Fernando se interessou em apresentar sua história de vida para outras pessoas, interpretava essa atividade como potente para que outros pudessem se espelhar. Definimos temáticas que melhor retratassem seu percurso de vida, e Fernando redigia longos trechos sobre elas. Este processo permitiu-lhe fazer reflexões sobre sua história, o que não havia antes realizado.

Nossa comunicação se beneficiou muito dos correios eletrônicos e dos contatos telefônicos, uma vez que este processo foi realizado quando já havia se mudado para a cidade de Araraquara – SP. Ainda assim, combinávamos encontros, ora em São Carlos, ora em Araraquara para que pudesse estar mais próximo nesta construção. Nessas oportunidades, pude conhecer seus familiares, a pessoa com que se relaciona amorosamente hoje, assim como a família dela. Conheci locais de trabalho, casas onde morou, locais de convivência no território e instituições de ensino onde estudou.

Ao ler as versões finais do texto, Fernando ficou emocionado e, ao mesmo tempo, curioso, dizia que queria ver que desfecho eu daria para sua história, sem perceber que era ele mesmo que a construía, com a potência de sua própria vida.

ACOMPANHAMENTO DE MARI

Durante as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas na escola Dona Aracy Leite Pereira Lopes, conheci Mari, em 2006. Sempre interessada em novidades, animada e participativa, com boa relação no grupo, fez vínculos entre os

membros do Metuia e aparentava ser muito madura para sua idade. Mostrava-se afetiva e apegada nas relações, tinha interesse em conhecer minha vida particular, assim como eu, a dela.

Depois, Mari vivenciou uma nova fase na vida, estava sempre muito ocupada e cansada por conta do trabalho que realizava. Este foi um momento que passamos mais distantes, devido à escassez de tempo e às poucas oportunidades para os encontros.

Já em 2010, Mari mudara muito sua personalidade, quando a convidei para participar da pesquisa, estava descrente e não levou a sério o pedido; com minha insistência, pensou sobre o assunto e concordou, desde que não resultasse em trabalho ou tarefas para ela. Considerava sua vida cheia de episódios tristes, achava que, quando retratada, se assemelharia mais com um filme de terror; por isso, avaliava como desnecessária, não importante, sua reprodução para outras pessoas.

Nesse processo de endurecimento e resistência, foram precisos tempo e paciência para que Mari pudesse permitir a retomada da vinculação, sendo assim, as tentativas de aproximação em relação à sua realidade, a princípio, não tiveram sucesso.

Os encontros com Mari foram realizados na casa dela, quase sempre com membros da família presentes; eles contribuíam com informações, apresentavam-se solícitos. Mari atravessou diferentes fases durante sua trajetória que influenciaram de forma importante suas interpretações acerca de suas situações vividas.

A transformação percebida na relação com Mari, não apenas comigo, mas com seu núcleo familiar e de amigos, demonstrou aspectos reais refletidos de suas experiências de vida, sobretudo as mais dolorosas e suas estratégias para lidar com elas.

Cada jovem reflete experiências de vidas que nos manifesta uma gama de inquietações e reflexões. O caminho traçado neste trabalho ressalta categorias

pertinentes e importantes tanto nas vidas juvenis retratadas, quanto no debate ampliado da juventude na contemporaneidade.

Sendo assim, apresentaremos os percursos de vida e as trajetórias escolares de Juliana, Carlinhos, Fernando e Mari, seguidos das análises realizadas, fundamentadas nos referenciais metodológicos adotados, com o intuito de apreensão da realidade em prol de novas perspectivas e ações para com a juventude brasileira. Ressalta-se que os temas elencados para o debate em cada percurso de vida foram eleitos também pela composição entre as quatro análises produzidas.

Juliana

Juliana é uma jovem bonita, reservada, mulata, certa do que quer, tem amigos, não muitos, entretanto, com quem pode contar. É bem consciente de seu caminho e, devido à rigidez do pai, cresceu com claros limites do que podia e, principalmente, do que não podia fazer. Tem laços familiares fortes, ao mesmo tempo em que busca sua independência, temática ainda mais presente, agora que completou 18 anos. Tentou, em seu percurso de vida, criar possibilidades e estratégias para a construção de caminhos próprios.

Juliana não se lembra de quando chegou a São Carlos, afinal tinha apenas três anos de vida. Seus pais nasceram e cresceram em Brumado – BA¹²⁶, eles moravam na zona rural da cidade, por isso o trabalho girava em torno dos afazeres domésticos, do trato dos animais e da lida na terra e no campo, não contavam com energia elétrica, água encanada ou asfalto, e o lazer dos fins de semana se dava quando se deslocavam para o centro da cidade.

Seu pai, Osvaldo, ouvira dizer que, em algumas cidades no interior de São Paulo, havia melhores condições de trabalho e de vida. Alguns parentes¹²⁷ estavam trabalhando em Limeira, seu Osvaldo deixou a esposa e suas três filhas em busca do sonho da cidade grande. No início, conseguiu um trabalho rural na colheita, todavia logo foi contratado por uma empresa para trabalhar em São Carlos e

¹²⁶ Cidade localizada no interior da Bahia, segundo o censo de 2010 sua população estimada foi de 64.990 habitantes, sendo que 30% pertencem à zona rural (IBGE cidades, 2010).

¹²⁷ Na família de Juliana existe a tradição de considerar membros da família os parentes, ainda que sejam de gerações ou cruzamentos muito distantes deste núcleo familiar.



região. Osvaldo foi funcionário de uma concessionária da região noroeste do Estado, empresa privada que, em meados da década de 1990, construiu parte do gasoduto – tubulação utilizada para transportar o gás natural – na conhecida rota “Gasoduto Brasil-Bolívia”. Foram anos construindo a tubulação, inclusive em outras regiões no interior de São Paulo.

Osvaldo, após dois anos nesse emprego, avaliou que sua condição de trabalho e renda era suficientemente boa para trazer sua esposa e suas filhas. Sua esposa Valéria estava com aproximadamente 24 anos quando chegou a São Carlos, com suas filhas – Gabriela com cinco anos, Juliana com três anos e Verônica com dois anos. Valéria conseguiu emprego como empregada doméstica, logo depois que a família se estabeleceu numa das ‘praças’ loteadas entre os bairros Cruzeiro do Sul e o Jardim Gonzaga.

O irmão de Valéria também se deslocou para trabalhar com Osvaldo, e com ele sua família, afinal ele estava casado com a irmã do cunhado, ou seja, o irmão de Valéria se casou com a irmã de Osvaldo e tiveram dois filhos. Com a chegada dessa outra família, a única moradia abrigou as duas famílias, um barraco de madeira alugado que possuía banheiro, cozinha e dois cômodos, um para cada família.

Com o tempo a construção do gasoduto foi cumprida e com isso, o pai foi tentando se estabelecer em outras empresas já constituídas na cidade. Trabalhou na Electrolux e depois na Tecumseh, empresa a qual se mantém vinculado ainda nos dias atuais. Osvaldo sempre trabalhou no período noturno. Já Valéria, que trabalhava como empregada doméstica, com o tempo, se estabeleceu como cozinheira e hoje trabalha na cozinha de uma churrascaria da cidade. Valéria cursou até a quarta série do antigo primário.

Em 1997, o pai de Juliana conseguiu adquirir um terreno no bairro Monte Carlo, próximo à antiga moradia, almejando à casa própria. Houve a divisão do terreno, para

que cada família pudesse construir sua casa. A primeira construção foi destinada à família de Juliana, embora as duas famílias tivessem dedicado anos a esse projeto. A necessidade do trabalho, para homens e mulheres, estava pautada pela necessidade da casa.

Minha mãe e minha tia vieram para São Carlos, porque também tinham como motivo, aumentar a renda da família para conquistar a casa. Acho que às vezes foi até exagerado, sabe? Toda a preocupação e o dinheiro eram para a casa.

Esses dois núcleos familiares construíram relações tão próximas, devido à relação e tradição familiar, que resultou numa sobreposição de papéis entre pais e tios, todos se responsabilizam pela criação dos filhos. Assim, o tio de Juliana ocupa também o lugar do pai, às vezes de forma ainda mais rígida. O cuidado e, principalmente, a vigilância das filhas mulheres são redobrados nessa família. As funções paternas são exercidas com tradições machistas e autoritárias.

Atualmente, mesmo com as casas e os terrenos divididos para cada família, não parece existir nenhuma fronteira entre as moradias, o livre acesso das famílias para uma casa e outra é habitual. Apesar de todos terem sido criados juntos, as meninas devem obedecer a uma série de regras impostas pelos pais, que diferem da educação do menino (primo de Juliana). A distinta educação entre os gêneros associa-se com um grande medo de Osvaldo sobre a possibilidade de gravidez de suas filhas. Dessa forma, as regras eram claras, as meninas deveriam seguir as ordens com disciplina, não podiam sair, não podiam trazer amigos para casa, não podiam atrasar os compromissos diários (por exemplo, após o horário da escola), não podiam ficar fora de casa, entre outras.

TRAJETÓRIA ESCOLAR

As crianças em idade escolar logo foram matriculadas nas creches. Juliana seguiu os passos da irmã mais velha. Aos seis anos frequentou a EMEI Octávio de Moura. Aos sete, foi cursar a primeira série do ensino fundamental na Escola Estadual Péricles Soares. Ela se recorda de que nesse período foi alfabetizada, também tem boas lembranças de brincar com suas irmãs, entre as atividades lúdicas havia aprendizagens educacionais, como “brincar de escolinha”, com a qual aprendeu alguns conteúdos escolares, como letras e números, com a irmã mais velha.

A Escola Estadual Péricles Soares oferece o ciclo I do ensino fundamental, sendo assim o percurso previsto para seus alunos é a transferência para a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, para que possam cursar o ciclo II. Contudo, Juliana, com seis anos, já estava convencida de que preferia estudar na Escola Estadual Jesuíno de Arruda¹²⁸. Afinal, a escola “Aracy” não tinha uma boa imagem e lhe foi atribuído o conceito de ser uma escola marginal, uma escola para “bandido” ou “para pobre”. Em contrapartida, a escola “Jesuino” era valorizada, tida como uma boa escola e era muito mais valorizada, quando comparada com a escola “Aracy”.

Embora sejam escolas públicas, próximas, receberam distinções a partir da sua localização e, sobretudo, a partir dos alunos as quais recebiam. Os alunos que acessavam a escola mais prestigiada eram de bairros mais próximos do centro, pertencentes a camadas médias e populares. Já os alunos da escola menos valorizada moravam nos bairros mais periféricos e pertenciam a camadas populares que apresentavam condições socioeconômicas precárias.

Juliana relata que muitos moradores dos bairros periféricos forjavam o endereço de sua residência para conseguir uma vaga na Escola Estadual Jesuíno de Arruda, já que a regra é aceitar alunos apenas de bairros próximos ao da escola. A

¹²⁸ Escola pública tradicional, instituída em 1957, no bairro da Vila Prado da cidade de São Carlos. Atualmente oferece o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio para cerca de 1800 alunos (Jesuino de Arruda, 2011).

escola de referência dos bairros Jardim Pacaembu, Jardim Cruzeiro do Sul, Jardim Gonzaga, Vila Santa Madre Cabrini e Vila Monte Carlo era a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. Dito isso, Juliana, ou melhor, sua família teria que conseguir um comprovante de endereço de outra moradia, de forma ilegítima, para tentar sua vaga. Ela conta que a espera por uma vaga na escola mais valorizada era muito grande, por vezes cerca de um semestre. De qualquer maneira, o pai de Juliana definiu que ela iria estudar na escola mais próxima, independentemente da vontade e anseios da filha, tal como sua irmã mais velha.

Na escola "Aracy", Juliana recebia as comparações com Gabriela, que era dedicada e boa aluna, em pouco tempo Juliana se destacava, pois também dispunha dessas qualidades e logo começou a ser elogiada pelo seu desempenho e bom comportamento. Não demorou muito para que ela mudasse seu conceito sobre a escola e nos primeiros anos de estudo já não queria mais ser transferida. Conquistou amigos e avalia que teve ótimos professores.

Ainda assim, Juliana acredita que a sua irmã mais nova teve mais sorte, uma vez que, tal como suas irmãs, queria estudar em outra escola e conseguiu. Verônica e seu primo têm idades muito próximas, eles brincavam juntos e fizeram amizade com uma vizinha também de mesma idade, sempre os três juntos, ora numa casa, ora na outra. Quando encerraram o ciclo I do ensino fundamental, todos se viram na mesma situação, moravam na Vila Monte Carlo e, portanto, teriam que se matricular na escola "Aracy".

A vizinha era filha de uma ex-funcionária da secretaria da escola 'Aracy'. Na época a funcionária também não queria que sua filha estudasse nessa escola, então, como conhecia os funcionários da outra escola e os mecanismos para burlar as regras, ela conseguiu as vagas, conseqüentemente, sua filha e seus amigos foram matriculados na Escola Estadual Jesuíno de Arruda. O pai também ficou satisfeito com

a situação, afinal Verônica estaria acompanhada de seu primo. A família também aproveitou a oportunidade, já que, por meios legais, não conseguiriam essas vagas. Assim, Verônica foi a única das irmãs que nunca estudou na "Aracy", e Juliana percebe a diferença desse fato para a trajetória escolar de sua irmã.

Em 2002, com quase dez anos, Juliana cursou a quinta série, ela se recorda com carinho de uma professora de português, que se destacou como 'boa professora' devido a sua criatividade e ao seu envolvimento. Essa professora realizou projetos, tais como: contação e construção de fábulas, oficinas textuais, criação de gibis, cadernos de redação e intercâmbio de cartas (com outros alunos de outras cidades). Atividades que despertavam o interesse dos alunos e das quais Juliana recorda-se com orgulho de suas produções. Inclusive de sua participação no teatro como a personagem da bruxa, na encenação da peça 'João e Maria'. No início, a apresentação foi para sua sala, porém, como o resultado foi muito positivo, a professora os incentivou para uma apresentação para toda a escola. Juliana se interessou muito pelo teatro.

Infelizmente, Juliana não se recorda com tanto entusiasmo de todos os professores, afirma que:

Professores ruins, ah... sempre tem aqueles que estavam lá apenas para constar, aqueles sem envolvimento, que dão aula apenas para cumprir, por exemplo, me deixe ver, ah... Tinha a professora de ciências na sexta série, a aula era sempre igual, o ano inteiro a gente fazia a cópia do livro e respondia um questionário. Sabe daqueles em que você encontra a pergunta no texto e copia o restante na resposta? Não exige nada de você.

Juliana chegou à oitava série, período importante de finalização do ciclo II do ensino fundamental, com ótimas notas, os professores sempre a elogiando e a exaltando como boa aluna. Nesse mesmo ano, em 2006, a escola implantou a Escola de Tempo Integral – ETI¹²⁹.

¹²⁹ A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução 89, de 09/12/2005, dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Como norteador para a implementação dessa política

A Diretoria de Ensino consultou as escolas estaduais da cidade, sobretudo aquelas localizadas em bairros periféricos, como o caso da Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, para a implantação da ETI. Nessa escola, foram realizados debates dos quais se definiu pela não adesão ao projeto ETI. Todavia, o projeto da ETI foi instituído como regra e, ainda que a opinião da escola fosse contrária à sua implantação, deveriam realizá-la.

A ETI foi uma política pública de educação de âmbito estadual em São Paulo, que conferiu a ampliação da jornada de permanência dos alunos de cinco para nove horas diárias. Na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, de acordo com a organização curricular da ETI, foi previsto o currículo básico do ensino fundamental (ciclo II), bem como a inserção de oficinas curriculares, possibilitando a ampliação da aprendizagem, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favorecessem o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Para Juliana, foi significativo o esvaziamento da escola ao longo dos anos. A cada avançar das séries, perdia-se um considerável número de alunos. No período da manhã, existiam apenas duas classes de oitavas séries, que foram incluídas na programação da ETI. Juliana acredita ter vivenciado o momento de maior desorganização da escola, para ela não havia propostas, atividades nem oficinas para que os alunos participassem. Como resultado, havia um grande desinteresse dos alunos, que, por sua vez, não tinham a 'disciplina' para permanecerem durante as nove horas na escola.

Eu passava o dia na escola, quando chegava em casa queria só comer, tomar banho e dormir, porque no dia seguinte estaria novamente às sete horas na escola. Era muito cansativo.

educacional, foram distribuídas as Diretrizes Curriculares para a Escola de Tempo Integral para o planejamento e a organização de sua proposta de trabalho, a partir da adequação de seu espaço físico e dos recursos humanos e materiais disponibilizados de cada escola (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2006).

Os estudantes do período matutino, que cursavam o ensino médio, eram liberados após a jornada de cinco horas, tal como Gabriela. Porém, nesse horário de saída, outros estudantes do ensino fundamental evadiam, sem controle da direção escolar. O resultado era um grande esvaziamento nas atividades da ETI oferecidas no período da tarde.

À tarde a escola ficava vazia, na sexta-feira então era o pior, às vezes, sobravam apenas cinco alunos das oitavas séries.

No primeiro ano da ETI, existiram algumas poucas atividades estruturadas, faltavam educadores, condições materiais e planejamento, o que resultou em grandes períodos de tempo livre aos alunos e atividades que apenas reproduziam o conteúdo do período da manhã, entretanto, de forma pouco significativa para os alunos, como as tarefas baseadas em cópias. Apesar disso, houve uma atividade que Juliana frequentou e apreciou: o curso de espanhol.

Nesse mesmo ano, em maio de 2006, ocorreu um evento que Juliana recorda bem como o vivenciou na escola. Foram os atentados à Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, do Primeiro Comando da Capital – PCC em São Paulo¹³⁰ e em algumas cidades do interior paulista, como São Carlos. Houve um alerta da própria polícia de que as escolas e outras instituições de ensino poderiam ser alvo dos membros do PCC, além disso, os falsos boatos se propagavam, afirmando que várias escolas da cidade já tinham sido ameaçadas, incendiadas ou atingidas. A precaução levou à suspensão das aulas.

Na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, apesar de o clima ser tenso e de medo, houve muitas brincadeiras e piadas com o fato. Foi comum escutar que aquela escola não seria “atacada”, porque pais, irmãos ou outros parentes não fariam

¹³⁰ Incluindo as cidades da Grande São Paulo e do litoral paulista. Foram atingidas 84 instituições penitenciárias, 299 órgãos públicos, 82 ônibus foram incendiados, 17 agências bancárias foram alvejadas à bomba, 42 policiais e agentes de segurança foram mortos e 38 feridos (Biondi, 2009). Além disso, várias empresas e terminais de ônibus não funcionaram, parte do comércio fechou, e o sensacionalismo midiático propagava ainda mais o medo nas pessoas.

nada contra seus próprios filhos, irmãos ou sobrinhos. Essas falas foram ecoadas por todos – alunos, funcionários, inclusive professores –, evidenciando a marca da suposta adesão à criminalidade senão naquelas crianças e adolescentes, claramente em suas famílias.

Juliana conta que estava na sala de aula e os alunos estavam todos inseguros e preocupados, não sabiam o que deveriam fazer no caso de um 'ataque'. O tumulto na sala de aula em torno dessa discussão foi apaziguado por risos, quando a própria professora, de forma satírica, disse para todos se acalmarem, pois estavam seguros, afinal, "o PCC" não atacaria a escola dos seus filhos.

Juliana se lembra dessa situação como algo engraçado que ocorreu na escola, ao mesmo tempo em que evidenciou o conceito estigmatizado da escola, que em anos anteriores a fez desejar estudar em outra escola. Ela revela que alguns alunos torceram pela facção criminosa e reproduziam a expressão utilizada para se iniciar os ataques na capital paulista: "Salve geral".

No ano seguinte, Juliana vivenciou a entrada no ensino médio, seu sentimento se relacionava com "*agora estou livre da ETI*". Dedicava-se aos estudos e, nos fins de semana, começou a trabalhar num estabelecimento comercial no bairro Monte Carlo, a três quarteirões de sua casa, como vendedora de roupas.

Como já era de se esperar, Juliana continuou se destacando, seu desempenho escolar e seu comportamento se mantiveram dignos de elogios. No primeiro ano do ensino médio, ela se recorda de uma ótima professora de química que era criativa e conseguia despertar o interesse dos alunos pela forma como ministrava o conteúdo da matéria, utilizando diferentes recursos, incluindo visitas às exposições e vivências práticas. Essa professora despertou o interesse de Juliana para participar da III

Olimpíadas de Química, Física e Matemática, organizada pelo Centro Multidisciplinar para o Desenvolvimento de Materiais Cerâmico – CMDMC¹³¹.

O aluno com melhor desempenho nas Olimpíadas iria receber o prêmio no Teatro Florestan Fernandes na UFSCar, com a presença de autoridades da cidade, num evento de porte. Foi a primeira vez que a escola participou e Juliana foi a vencedora da III Olimpíadas de Matemática, Química e Física e em 2007, mesmo concorrendo com demais alunos de outras escolas públicas, inclusive da Escola Estadual Jesuíno de Arruda, e entre os estudantes mais avançados nas séries, uma vez que Juliana cursava ainda seu primeiro ano e a prova era única para todas as séries do ensino médio. Ela recebeu o prêmio envergonhada e o guarda até hoje numa prateleira da estante de sua casa com satisfação, embora fale francamente que as disciplinas da área de exatas não são suas preferidas.

Infelizmente, no ano seguinte, a professora saiu da escola. Juliana tem o sentimento de que, mesmo que tenha tido bons professores, eles não permanecem muito tempo na escola.

Ela não aguentou ficar, pediu para sair, foi uma pena, mas não deve ser fácil mesmo para o professor trabalhar com alunos que não querem nada com nada. Acho que ela foi desenvolver seu trabalho em outra escola, assim ela podia ver melhor os resultados do seu trabalho.

Juliana questionou algumas vezes se deveria continuar estudando na escola 'Aracy', entretanto, depois de toda sua trajetória escolar, já não duvidava que encerraria o ensino médio nela. Porém, no seu último ano, não lhe restaram muitas alternativas. Como o número de alunos se reduzia a cada ano, a última série da educação básica foi aquela que mais sofreu as consequências. Esse esvaziamento culminou em um número insuficiente de alunos para manter o ensino médio no

¹³¹ Projeto do Laboratório Interdisciplinar de Eletroquímica e Cerâmica (LIEC) da UFSCar e Universidade Estadual Paulista (UNESP), com apoio do Centro de Pesquisa, Inovação e Difusão – CEPID da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. As olimpíadas foram iniciadas em 2005 em São Carlos, e eram premiados os melhores alunos por escola que se inscrevesse para participar (OMQF, 2010).

período da manhã. Restou para Juliana optar pela matrícula no período noturno ou pela transferência de escola. Ela sabia que seu pai não aprovaria o estudo no período noturno e também queria manter sua rotina de estudo e trabalho, no período contrário. Sendo assim, o seu terceiro ano do ensino médio foi realizado na Escola Estadual Jesuíno de Arruda.

Foi uma reviravolta para Juliana, afinal concebia essa nova escola como algo inacessível para ela. E, chegando ao final de sua jornada, viu-se obrigada a se inserir nessa escola. Juliana e outros cinco alunos vivenciaram esse percurso. Eles enfrentaram muitos estigmas e preconceitos, muitas brincadeiras eram feitas, com finalidade de menosprezar o ensino que tiveram e afirmar a condição social dos alunos. Juliana conta que os alunos da escola Aracy acabaram formando um subgrupo na nova escola. Eram chamados de “favelados”, o que significava ter menos condições econômicas e defasagens educacionais.

Juliana percebeu as diferenças de uma escola para a outra, sobretudo em relação à estrutura física, ao prédio escolar, à quantidade de alunos e ao número de salas e séries¹³². Porém, sentiu pouca diferença em relação ao ensino, ela manteve bom desempenho, mesmo quando comparado aos alunos que estudaram naquela escola desde a quinta série. Então, ela foi se dando conta de que as discrepâncias não eram tão evidentes como se propagava.

Juliana percebia que seu comportamento obediente e sempre dedicado destoava dos demais; era comum as adolescentes serem mais ousadas, estarem maquiadas, usarem roupas, acessórios e consumirem produtos muito distintos do universo da Juliana. Inclusive, foi a partir dessa vivência que ela compreendeu determinados comportamentos da irmã mais nova, que sempre diferiu muito dela e de

¹³² Ao contrário da Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, havia mais de dez salas de terceiro ano do ensino médio no período da manhã.

sua irmã mais velha. A interferência da educação moral e mais rígida do pai influenciou essas relações.

Todavia, não é verdade que ela se identificava também com as meninas da escola anterior. Os comportamentos entre a humildade e a agressividade estavam presentes nos alunos da Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. A linguagem, verbal e corporal, continha expressões e gírias do universo da periferia, as roupas e os acessórios não poderiam esbanjar ou identificar custos altos, pois destoavam daquele cotidiano e por isso não eram bem aceitos, assim como os produtos culturais consumidos – música, literatura, passeios, filmes, entre outros. O desejo pelo consumo era reverenciado, porém, a depender do estilo de vida ou condição socioeconômica identificados nos objetos e produtos, poderiam ser rechaçados. Esse sinal de distinção aparece como limite entre mundos socioeconômicos que não devem ser transpostos, caso contrário, você se torna um estranho em meio aos seus iguais. Por razões distintas, Juliana teve que construir relações para se preservar nesses universos, o que certamente influenciou seu modo de ser e estar no mundo, assim como constituiu mundos paralelos para vivenciar o que aprendeu a ser.

Em seu percurso de vida, Juliana encontrou no teatro uma forma de poder ser o que é e poder inventar o que quer ser. Desde 2008, faz aulas de teatro em dois grupos diferentes na cidade, um direcionado ao público juvenil e outro profissionalizante para pessoas acima dos 18 anos. Ela relata com emoção sua participação nesta arte; ainda submetida ao crivo do pai, nem sempre consegue participar de todas as atividades propostas nos grupos, mas tenta ao máximo, mesmo sendo privada de outras atividades em detrimento do teatro. Juliana já se apresentou em duas peças: *Nós em nossas vozes*, em 2009, e *Bata à porta*, em 2010.

Juliana descobriu, há anos, que, para se realizar de forma mais plena, precisa se tornar independente do pai. A relação entre vigilância e dependência já a fez sofrer

muito. Sua perseverança para alcançar sua liberdade fez com que se dedicasse integralmente aos estudos, todo seu empenho é um movimento de luta pela conquista de poder galgar sua autonomia claramente atrelada à sua independência econômica. Apesar da visível melhora das condições socioeconômicas conquistada por essa família, afinal, contam com o rendimento de todos, a renda familiar está entre três e quatro salários mínimos.

Juliana sabe, há muito tempo, que sua conquista econômica só será possível pelas melhores condições e patamares educacionais que ela conquistar. Ser exemplar na escola era como uma rota de fuga da opressão que sentia na relação com seu pai.

Toda a raiva e o sofrimento que eu passava eu descontava nos estudos, eu estudava, estudava, para poder ser alguém e poder fazer o que eu quisesse.

No final de 2010, prestou o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como processo seletivo para tentar uma vaga no curso de psicologia no ensino superior da Universidade Federal de São Carlos. Gostou muito de sua redação e esperou ansiosamente pelo resultado. Ela poderia ser beneficiada pelas cotas no ensino superior das ações afirmativas, afinal, sempre estudou no ensino público e tem descendência negra, contudo, não queria ser vinculada às ações afirmativas, queria provar que teria condições suficientes para entrar no ensino superior sem benefícios por causa de sua condição socioeconômica ou raça. Porém, sequer utilizando dessas medidas Juliana conseguiu, ela aguardou todas as listas de espera, na esperança que ainda poderia ser chamada. Em abril de 2011, foi sua última chance e infelizmente, Juliana não foi aprovada.

Depois disso, Juliana ficou em dúvida se valia a pena se preparar para a prova do próximo ano, ela considera que talvez seja mais possível sua entrada no ensino superior privado, assim, poderia trabalhar durante o dia para custear seu curso

noturno. Contudo, se essa for sua opção, deverá interromper o curso de teatro que a cada dia a apaixona mais. Além disso, deve convencer o pai e aguardar sua aprovação.

A dúvida e a falsa gama de possibilidades têm causado um distanciamento de Juliana, ela evita ao máximo falar de suas escolhas e do que pretende fazer, prefere elaborar para si mesma ou até mesmo, por enquanto, preservar-se da realidade.

A contradição da melhor aluna na 'pior' escola

Na família de Juliana, organizada sob o poder paterno, há um claro investimento na escola, contudo como forma de controle e disciplina, para que haja ocupação do tempo com atividades centradas num modelo de formação moral e restrita ao conteúdo escolar. Em sua trajetória, percebemos que entre a qualidade da formação por meio de um rendimento escolar brilhante e a vigilância que determinava um comportamento moral mais aceito, por diferentes vezes o pai escolheu a vigilância. Ressalta-se que neste caso, a questão de gênero tem forte influência na formação adotada pelo pai, cuja moralidade, sobretudo de cunho sexual das filhas exercia prioritariamente a definição dos comportamentos adequados.

O sucesso educacional se mantém atrelado ao bom comportamento exigido na escola, mas a disciplina exigida de Juliana se distancia daquela anunciada por Gramsci (2010) compreendida como processo de adaptação para a formação do cidadão, trabalho árduo e penoso, pois, torna-se a adaptação um cumprimento de regras para se evitar conflitos a partir de perspectivas que historicamente permeou o sentido da educação, sendo elas de cunho religioso e moral, mas também, higienista visando à construção da normalidade por meio do controle das massas.

Não há novidade nos castigos aplicados nas escolas em caso da indisciplina, descumprimento de regras ou atos de incivilidade que incluem desde ameaças, agressões verbais, execução de tarefas, advertências, suspensão ou expulsão¹³³, assim como, torna-se comum o apelo à polícia para lidar com as situações internas à instituição escolar¹³⁴ (Silva, 2007).

¹³³ Neste caso, a nomenclatura técnica utilizada é transferência compulsória.

¹³⁴ Dentre as atividades operacionais realizadas pela polícia militar no Estado de São Paulo, a Ronda Escolar tem como objetivo realizar o policiamento externo ao território da escola, além de promover uma aproximação entre os agentes de segurança e a comunidade local. Entretanto, segundo Silva (2007), ocorre a entrada indiscriminada da polícia nas instituições escolares, com o propósito de intervenção, o

O reconhecido desempenho de Juliana, durante todo seu percurso escolar, revelou sua dedicação e potencial para responder às demandas, às regras e aos conteúdos curriculares solicitados. Essas características têm sido empregadas nas explicações acerca da taxa de escolarização feminina, que no Brasil, é maior em todas as faixas etárias. Segundo IBGE (PNAD, 2009) a maior diferença entre pontos percentuais está nas jovens entre os 18 e 24 anos de idade, 32% contra 28,9% entre os jovens do sexo masculino¹³⁵.

Segundo Bourdieu, a educação solicita de seus educando uma docilidade, do latim "*docilis*" que significa "que se deixa instruir", a docilidade estaria marcada mais na educação das meninas que dos meninos. Assim, o êxito escolar das meninas sobre os meninos partindo de mesmo nível de capital cultural, do ensino primário até um nível bem alto do secundário, é explicado pela forma mais adequada das meninas à disciplina exigida na instituição escolar, fruto da educação socialmente distinta entre os gêneros. Uma série de comportamentos como a boa vontade, olhar para a professora "como se deve", são ações que serão por sua vez recompensadas e reforçará sua incitação e serão avaliadas como respostas positivas ao desempenho escolar (Bourdieu *in* Pierre, 2001).

Para Bourdieu (2002), o aumento do acesso das mulheres ao ensino secundário e superior e os resultados que este comportamento produz, entre outro, maior acesso ao trabalho assalariado e, conseqüentemente à esfera pública, adiamento da idade para o casamento, entre outros é um fator que evidencia mudanças no espectro da dominação masculina.

Uma das mudanças mais importantes na condição das mulheres e um dos fatores mais decisivos da transformação dessa condição é, sem sombra de dúvida, o aumento do acesso das jovens ao ensino secundário e superior que, estando relacionado com as

estudo apresenta que foram inúmeros os relatos acerca da agressividade e coerção policial aos estudantes, sobretudo jovens de grupos populares urbanos.

¹³⁵ Por outro lado, a população analfabeta possui, igualmente, maior concentração de mulheres.

transformações das estruturas produtivas (...) levou a uma modificação realmente importante da posição das mulheres na divisão do trabalho (Bourdieu, 2002, p. 106).

Contudo, as mudanças visíveis das condições das mulheres, não devem ocultar a permanência de suas posições relativas, afinal as desigualdades ainda persistem na distribuição entre os diferentes níveis escolares e, simultaneamente, entre as carreiras possíveis (Bourdieu, 2002).

Marca na trajetória de Juliana, seu sucesso escolar, entretanto o que ocorreu com a melhor aluna da escola estigmatizada localizada na periferia? Vimos que, de fato, essa jovem buscou desempenhar com êxito tudo que lhe foi ofertado, por isso, ressalta-se seu enorme potencial em diferentes campos ou áreas do saber – como o resultado obtido nas Olimpíadas de Matemática, como um marco em sua trajetória, ao mesmo tempo, sua inserção nas artes cênicas, que revelou talentos aparentemente distantes entre si, que em Juliana despontam como mais uma de suas qualidades.

Fato este que não poderia nos surpreender se tivéssemos uma educação pautada na formação do homem onilateral. Manacorda (2007) sintetiza o conceito de onilateralidade como a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas, de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais. Ou ainda, “como plena posse de capacidades teóricas e práticas, como plena capacidade de prazeres humanos” (Manacorda, 2007, p.91). As concepções apontadas por Manacorda, baseadas nos pressupostos marxistas, apresentam os limites da divisão do trabalho, ao lado, da educação unilateral, como desafios para a formação do homem onilateral.

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (Manacorda, 2007, p. 87).

O destino de Juliana não se diferenciou tanto de outras estudantes, com desempenhos distantes de seu sucesso escolar. Assim, seu percurso denota uma alogia, se seu brilhante desempenho não foi o suficiente para que ela pudesse galgar uma vaga no ensino superior, o que lhe proporcionou ser a melhor aluna da escola?

Esse questionamento seria simplista se definíssemos todo seu percurso como exitoso apenas avaliando sua aprovação, no grande afunilamento, que é o processo do exame vestibular.

há uma corrente que entende que o vestibular, ou melhor, o processo seletivo (conforme a atual LDB) apenas seleciona para as vagas existentes nas IES e, por esta razão, não pode ser responsabilizado pela seletividade social. O vestibular ou processo seletivo estaria apenas reproduzindo a seletividade já existente na sociedade e na escola básica. Outra concepção, por sua vez, preconiza o fim do vestibular ou seu equivalente por entender que ele intensifica a discriminação social e produz efeitos danosos sobre as escolas e sobre os sistemas de ensino. Esse tem sido um impasse nos debates educacionais nas últimas décadas (Oliveira et al, 2008, p. 81).

A análise não é uma ode ao ensino superior, contudo considera a privação de seu desejo e de direitos, ainda que tenha feito uma trajetória de sucesso e tenha correspondido a todas as exigências que lhe foram impostas. Afinal, se a entrada no ensino superior não garante que grupos sociais desfavorecidos experimentem melhores condições de vida, ela é certamente um instrumento importante, "para a diminuição de hierarquias e assimetrias históricas, sociais, raciais, regionais, de gênero, de idade, de origem, étnica e cultural em nosso país" (Seiffert e Hage, 2008, p. 140).

O fato é que temos um contrassenso em relação à educação pública em seus diferentes níveis. Dentre os níveis educacionais, o ensino médio apresenta as maiores defasagens seja em relação ao processo de integralização, democratização, qualidade educacional e como já debatido nesta tese¹³⁶, além da sua precarização em relação aos recursos orçamentários.

Paolo Nosella (2002) explica que a sensação generalizada de insatisfação dos educadores com este nível de ensino se deve ao configurá-lo como fase escolar

¹³⁶ Sobretudo no capítulo "A juventude hoje e sua realidade: educação e trabalho".

espremida entre o atual ensino fundamental e o superior, por se apresentar como dispensável frente os cursinhos fortemente direcionados à preparação para o vestibular, ou ainda, no caso do ensino profissionalizante estar marginalizado pela prática direta de produção.

Partindo do pressuposto que o saber ensinado nas escolas possui forte tendência ao saber enciclopédico, ser a melhor aluna da escola, significa conseguir provar sua capacidade de memorização e aprendizagens de dados, fatos e de determinados raciocínios, assim como, são solicitados nos exames vestibulares. Gramsci nos alerta,

É preciso perder o hábito de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, ente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e de datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros. Serve para criar um certo intelectualismo flácido e incolor (...) A estudantada que sabe um pouco de latim e de história, o advogado que conseguiu arrancar um canudo à indolência e ao deixar-correr dos professores, acreditarão ser diferentes e superiores mesmo em relação ao melhor operário especializado que preenche na vida um papel bem preciso e indispensável e que, na sua atividade, vale mil vezes mais do que valem os outros na sua. Mas isso não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, mas bagagem intelectual, e contra ela se reage com razão (Gramsci, 2010, p. 52)

Portanto, sequer esse modelo de ensino foi o suficiente para a melhor aluna da escola que hipoteticamente possui esse determinado tipo de saber e de estudo pudesse concorrer de forma equitativa. Supostamente o ensino oferecido não foi adequado e suficiente para este feito.

A participação de mais massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar "facilidades". Muitos pensam até que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa (Gramsci, 2010, p. 125).

Como uma das consequências temos a baixa cobertura do ensino superior no país. A taxa de escolarização líquida no Brasil, para a faixa etária entre 18 e 24 anos, foi de apenas 10,5 em 2005 (Inep, 2005). De acordo com Sguissardi (2006), trata-se de uma das mais baixas na América Latina, países como Argentina, Chile e Uruguai já ultrapassavam, em 2002, os 30%, meta que o Brasil estabeleceu para o ano 2011. Em 2009, a taxa de escolarização líquida, para a mesma faixa etária e nível educacional, subiu para 14,4 (PNAD, 2009) o que demonstra pequeno avanço.

Uma das estratégias utilizadas para se reverter todo um processo histórico de desigualdades educacionais entre diferentes grupos sociais tem sido as polêmicas ações afirmativas.

A definição de Guimarães (1997, p. 233), que tem sido utilizada por estudiosos da área, reconhece como objetivo central das ações afirmativas “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”. Enfatiza esse autor que, estando atreladas a sociedades democráticas, essas ações representam

um aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e valores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios, apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito (Guimarães, 1997, p. 233).

Para Moehlecke, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, a principal polêmica seria a escolha de ações baseadas nas classes sociais ou raça, “que refletem distintas concepções de igualdade, universalistas ou particularistas, e diferentes interpretações sobre as relações raciais e a pertinência da utilização da raça como critério de seleção” (2004, p. 772).

Elas podem ser reparatórias ou compensatórias que teriam a função de ressarcir os danos causados, tanto pelo poder público quanto por pessoas físicas ou

jurídicas, a grupos sociais identificados ou identificáveis. As ações distributivas – relacionam-se à uma igualdade proporcional, exigida pelo bem comum, na distribuição de direitos, privilégios e ônus entre membros da sociedade, que pode ser implementada por meio de vários artifícios com o objetivo de diminuir ou eliminar as iniquidades decorrentes da discriminação. Por fim, as preventivas - teriam a intenção de coibir que grupos com grande probabilidade de serem discriminados sofram tal processo (Silvério, 2002).

No caso da educação superior as justificativas defendidas para a implementação dessas ações fundamentam-se em estatísticas, que evidenciam o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior; no resgate de motivos históricos, como a escravidão ou o massacre indígena, cujos desdobramentos se explicitam na situação de desigualdade ou exclusão de negros e índios (Moehlecke, 2002).

De acordo com Seiffert e Hage (2008) a igualdade deve trazer como premissa o respeito à diversidade, significando a "igualdade na diferença". Isso implicaria assumir que para todos terem assegurado o seu direito à igualdade é necessário considerar as diferenças de cada grupo, é essencial admitir as particularidades e as necessidades específicas da população indígena, afrodescendentes, homens e mulheres do campo e das periferias urbanas. O reconhecimento da diferença é entendido, portanto, como instrumento fundamental para o alcance da igualdade e para a consequente aproximação dos indicadores sociais dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

O poder público brasileiro tem assumido as políticas de ações afirmativas como:

medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (Brasil, MEC/SESu, 2011).

O Sistema de Cotas tem sido fruto de uma decisão dos Conselhos Universitários ou órgãos equivalentes, o que lhe confere diferentes formas e percentuais de vagas disponibilizadas entre as instituições. Seguindo a orientação política do governo, a Universidade Federal de São Carlos instituiu o Programa de Ações Afirmativas que formalizou, por meio da Portaria GR Nº 695/07 de 06 de junho de 2007, a implantação do ingresso à universidade pelo sistema de reserva de vagas. Para tanto, alocou 20% das vagas de cada curso de graduação, a egressos do ensino médio, cursado integralmente em escolas públicas, deste percentual 35% deveriam ser ocupados por candidatos negros. Para candidatos indígenas foi disponibilizada uma vaga por curso de graduação, além do número total de vagas¹³⁷.

Juliana por direito poderia se enquadrar em duas categorias das reservas de vagas, tanto para os egressos do ensino médio cursado em escolas públicas, como para vagas reservadas aos negros. Ela optou pela primeira categoria, embora pudesse se beneficiar de sua raça/etnia, considerava mais justo seu percurso escolar, pois fazia a analogia com sua própria experiência e entendia que em sua escola, brancos e negros tiveram as mesmas oportunidades.

Juliana está em consonância com parte da população brasileira, já que se a maioria da população negra vive na pobreza, políticas sociais racialmente neutras poderiam resolver o problema. Contudo, parece que apenas políticas sociais seriam insuficientes para resolver a situação de desigualdade racial que se perdura há anos. Isto porque a população negra enfrenta também a discriminação racial, ou seja, existe nesse caso uma situação de dupla discriminação (Silvério, 2002; Moehlecke, 2004; Valente, 2005).

¹³⁷ Os percentuais apresentados referem-se ao período de 2008 a 2010, tendo como referência o cronograma de implantação das ações afirmativas, temos que para o período seguinte, ou seja, 2011 a 2013 o ingresso por reserva de vagas sobe para 40% e entre 2014 a 2016 chegará 50% das vagas, sendo que os percentuais para população negra se mantêm em 35%, assim como uma vaga para população indígena.

A utilização de políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro não poderá prescindir da expansão e melhoria na qualidade da educação básica. Valente (2005) defende a ideia que as ações afirmativas devem ser colocadas em prática, por meio de distintas estratégias, durante a própria educação básica. Além disso, a autora sinaliza o erro cometido ao se confundir ações afirmativas ao sistema de cotas no ensino superior. Sobretudo, alerta que

o contexto histórico no qual se manifesta é o da sociedade capitalista e das relações de classe que lhe é peculiar. Ou seja, a especificidade racial só pode ser compreendida à luz dessa organização social. A articulação de valores universais – isto é, valores do capitalismo, marcado por concepções de mundo antagônicas – às especificidades etnoculturais permite que o espaço político não seja fragmentado e não seja degradada a democracia, possível somente quando um direito comum regula a coexistência das liberdades individuais e particulares (Valente, 2002, p. 77).

A trajetória de Juliana é o retrato mais fiel e perverso da desigualdade social e educacional do país, pois demonstra que as estratégias adotadas, como as ações afirmativas, para garantir o alargamento da educação superior, em especial daqueles oriundos de escolas públicas, são insuficientes. Embora as ações afirmativas de fato tenham possibilitado a ampliação e a entrada de grupos étnicos e sociais desprivilegiados ao ensino superior, no caso de Juliana, ela não foi beneficiada pela política, seu insucesso reflete o fracasso da própria escola pública.

A questão que permanece é – as estratégias dotadas são soluções suficientes para alavancar as desigualdades sociais e étnicas presentes na sociedade? Há diferença qualitativa na democratização do acesso à educação superior, após as ações afirmativas – notadamente pautadas na reserva de vagas?

Entretanto, é fundamental reconhecer que a política compensatória é uma forma de minimizar o problema sem resolvê-la. O Estado atende, em parte, às reivindicações dos excluídos, de modo que a realização da política nunca se completa (Seiffert e Hage, 2008, p. 144).

Além disso, a relação ambígua entre capacidade e oportunidade permite com que haja uma desconfiança no potencial daqueles que se beneficiam das ações afirmativas, sobrecarregando o próprio sujeito símbolo e reflexo da negação de direitos que se alimentou durante suas experiências educacionais. Recaindo sobre o sujeito novamente toda a responsabilidade do seu fracasso. É análogo aos sentimentos da benemerência e do voluntarismo. Ainda que se pese, recentes estudos (tal como, Bittar e Almeida, 2006) que demonstram o desempenho igual ou superior dos estudantes cotistas quando comparados aos alunos que ingressaram no ensino superior sem auxílio do sistema de cotas.

Talvez estejamos falando não apenas de minorias historicamente discriminadas, mas do demérito da própria instituição educacional localizada na periferia, tal como a escola deste estudo - seus professores, direção e coordenação escolares, afinal são raríssimos aqueles que se encontram nestes espaços por desejo profissional, ou ainda, movidos ideologicamente em seus trabalhos. Esses espaços são estigmatizados por todas as categorias daqueles que os produzem e os reproduzem.

Então, a formação contribuiu para que Juliana pudesse entrar no mundo do trabalho? Não são questões fáceis de serem respondidas, certamente sua escolarização produziu diferentes sentidos em distintos momentos de sua vida, contudo em sua trajetória são exaltadas habilidades para além do processo de escolarização, ao mesmo tempo, essas características não foram alimentadas ou valorizadas no ambiente formal de ensino.

Uma das críticas ressaltadas faz-se em relação à desconexão da escola perante a realidade de seus alunos, assim como, sua desresponsabilização dos possíveis percursos. Juliana considerada uma das melhores alunas da escola, numa escola que não reconhecesse tão facilmente estudantes com este desempenho, nunca recebeu

uma orientação ou incentivo da escola em relação seu futuro profissional, sequer sobre o exame vestibular, balcão de empregos¹³⁸ ou ainda outros cursos profissionalizantes.

Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos que nada, se não se levam em conta essas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente, e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são arranjados como se o discente fosse uma mera passividade (Gramsci, 2010, p.118).

¹³⁸ O Balcão de emprego é um serviço público realizado pela Prefeitura de São Carlos que tem como principal função de facilitar o intercâmbio entre empregado e empregador, na busca de postos de trabalho, o serviço é realizado pessoalmente ou por sistema virtual pela rede mundial de computadores. (Prefeitura de São Carlos, 2011).

Carlinhos

Carlinhos é um jovem de 23 anos, morador do Jardim Gonzaga. É tímido, ao mesmo tempo gosta de provocar as pessoas para fazê-las rir, sente certo prazer nisso, é discreto, não chama a atenção das pessoas para si, porém percebe e sente-se bem quando as pessoas se interessam por ele. Tem muitos amigos, conhece bem onde mora¹³⁹, as pessoas e o cotidiano desse território. Ele gosta de estar com colegas e amigos e trata todos bem, é palmeirense e gosta muito de futebol, joga na posição de goleiro.

Carlinhos mora com a mãe, Josefina (49 anos), e os irmãos mais novos, Eliberto e Luciana. Sua família é grande, ele tem dez irmãos, cinco homens e cinco mulheres, e já tem dez sobrinhos.

No final de semana fica aquela bagunça, todos os meus irmãos se reúnem na minha casa, mulheres no quarto, homens na sala assistindo a jogos, jogando baralho ou videogame. Na minha família não tem pessoas ignorantes, todos os meus irmãos são educados, mas o mais velho não gosta muito de brincadeiras.

Os irmãos Adalberto (irmão mais velho com 28 anos), Gisele (irmã mais velha com 26 anos), Carlos (25 anos) e José (23 anos) são analfabetos. Foi a partir de Carlinhos que os filhos de Josefina começaram a frequentar a escola. Soraia (20 anos) cursou até a quinta série do ensino fundamental. Já Luciana (19 anos) foi a única da família a cursar o ensino médio e a finalizar esse nível educacional. Meire (16 anos) mora com o namorado e frequenta a escola, cursa a

¹³⁹ Sua moradia fica entre os limites do Jardim Pacaembu e Jardim Gonzaga.



quinta série na modalidade educacional para jovens e adultos no período noturno. Eliberto (15 anos) e Jenifer (14 anos) estão em situação de defasagem idade/série. Eliberto abandonou a escola na quarta série, diz que não gosta de estudar e não gosta da escola. Jenifer frequenta a quinta série do ensino fundamental e mantém em curso sua trajetória escolar. Todos os filhos de Josefina frequentam ou frequentaram a mesma instituição de ensino – Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes.

Carlinhos perdeu o pai aos 12 anos, José tinha 42 anos e era trabalhador da construção civil, estudou até a primeira série do ensino fundamental e, segundo Carlinhos, era uma pessoa que gostava de conversar e muito divertida.

Em um dia normal, o meu pai estava trabalhando na calçada da minha casa, quando de repente ele caiu no chão e quando o levaram para o hospital já estava morto. Esse foi o pior dia da minha vida.

Carlinhos tem muito respeito pela mãe, ele a considera uma pessoa muito divertida, diz que ela brinca, conversa e muitas vezes reclama, principalmente da bagunça que as irmãs fazem, quando chegam tarde a casa. Hoje ela namora com uma pessoa, com quem passa parte de seu tempo livre, afinal os meninos já cresceram e não precisam tanto dela. Ela cuida de sua sogra, que está doente e acamada. Seu parceiro, em contrapartida, é quem ajuda com as despesas da casa, com o que ganha como pedreiro. Josefina não parece cobrar os filhos em relação aos estudos nem em relação ao trabalho, ou sua cobrança é relativizada, considerando a liberdade de escolha que os filhos têm para estudar e trabalhar. Eles parecem ter livre arbítrio para optarem por estudar, assim como, por procurar um emprego ou não.

Carlinhos sente-se muito acolhido em sua família, diz que todos são próximos, que o entendem e conversam com ele e, o mais importante, o respeitam. O irmão que é um ano mais velho que ele, José, é o mais próximo, eles conversam e se divertem juntos. Carlinhos gosta de ouvir seus conselhos, acha que ele é muito sincero na hora de expor sua opinião ou concordar ou não com algo.

Eu acho que ele é a pessoa que mais conversa comigo na minha família, ele passa a maior parte do dia na minha casa, jogando videogame ou soltando pipa, ele também joga no mesmo time que eu jogo, estamos juntos em todo o lugar, mas infelizmente ele foi preso novamente.

Em 2010, esse irmão foi preso, pela quarta vez, devido ao fato de trabalhar no comércio ilegal de drogas, todas as vezes foi detido pelo mesmo motivo, posse de drogas ilícitas. O crime organizado acionou um advogado para defendê-lo, por isso seu caso foi acompanhado por um defensor custeado. Tal fato revela sua influência e importância para a hierarquia da organização.

O fato de meu irmão estar preso me deixa muito triste, eu não sei o que fazer sabendo que eu estou aqui e meu irmão está lá naquele lugar frio e horrível. Espero que ele possa sair logo, porque eu e toda a minha família estamos com muitas saudades dele.

Eu nunca visito o irmão na prisão porque tenho medo de ser confundido com algum detento e ser preso por engano. Imagina que se isso acontecer não saio tão cedo de lá!

Carlinhos sabe que o irmão cometeu atos ilegais e como punição deve ser privado da liberdade; entretanto, sua atividade ilegal é comum entre muitos jovens do seu bairro. Além disso, propicia custeios na casa que beneficiam a família. Sendo assim, entende a relação estabelecida, todavia, a enxerga como fato do cotidiano, como uma repetição inevitável da forma de se manter e reproduzir a vida.

Carlinhos não morou toda sua vida no Jardim Gonzaga, na verdade nasceu em Piripá¹⁴⁰ (Bahia) e sua primeira mudança foi para São Carlos – SP.

A primeira mudança de casa, na minha vida, foi quando eu tinha cinco anos ou seis anos, não imaginava como seria a minha vida na outra casa porque eu era muito novo. Fiquei muito triste por deixar os meus amigos, pois estava me mudando para muito longe, não tinha como visitá-los, ao chegar à outra cidade, conheci a minha nova casa. Ao passar dos dias fui me acostumando com o novo lugar, passei a conhecer melhor a cidade e comecei a fazer novas amizades.

¹⁴⁰ Cidade pequena no interior da Bahia, no censo de 2010, a população estimada foi de 12.789 habitantes (IBGE cidades, 2010).

Carlinhos conta, com saudades, as brincadeiras com os amigos nessa nova vida. Parece que faz pouco tempo, ou melhor, parece que o tempo que passou não interferiu no seu cotidiano, já que mantém com os amigos a mesma relação; é visível sua ingenuidade infantil.

Tenho muitos amigos e toda a noite a gente se reúne para se divertir, são várias brincadeiras, e todos os dias é a mesma coisa e as mesmas brincadeiras - suruba¹⁴¹, pé na lata, esconde-esconde, pega-pega e bobinho. Agora que a gente está mais grandinho, a gente gosta mais de jogar futebol e soltar pipa. Nunca me esqueço do meu tempo de criança. Ainda tenho todos os meus amigos de antigamente, e isso é ótimo.

Carlinhos se relaciona com muitas pessoas do Jardim Gonzaga, muitos jovens com quem convive trabalham diretamente no comércio ilegal de drogas ou estão envolvidos com pessoas que trabalham. Como no relato do seu irmão mais próximo ou como neste relato, acerca de suas amigadas.

Tenho muitos amigos e a pessoa mais próxima de mim é uma grande amiga que eu considero como uma irmã mais nova, sempre que eu estou precisando de alguém para conversar, não importa a hora, ela está sempre do meu lado, eu agradeço a Deus por ter uma pessoa como a Gisele. Ela tem uma filhinha com o Edson que também é uma pessoa que eu conheço há muito tempo e considero bastante, um 'cara nota 10', eu só agradeço por essas pessoas fazerem parte de minha vida.

Edson (18 anos) é amigo bem próximo de Carlinhos, seu irmão foi preso devido ao fato de trabalhar no comércio ilegal de drogas, e foi Edson quem assumiu sua função na organização. Ainda que consciente do que pode lhe acontecer, continua com esse trabalho e considera difícil não estar nele.

Segundo Carlinhos, o Jardim Gonzaga é um bairro bom e humilde, onde há muitas pessoas batalhadoras, no qual adora morar, para ele, as pessoas deveriam entender que um bairro pobre não precisa ser considerado perigoso.

¹⁴¹ Um tipo de pega-pega, no qual o pegador não pode pegar a criança que estiver no círculo desenhado no chão nomeado de "suruba".

Todos os dias vejo pessoas saindo para 'pegar reciclagem', papelão na rua, porque emprego é complicado, muitas pessoas moram aqui há muito tempo, como eu, gosto muito de morar aqui, amo este bairro. Vejo muitas pessoas falando mal do nosso bairro, pessoas querendo se mudar daqui e indo para um lugar melhor, mas para mim não tem um lugar melhor.

Uma grande preocupação para os jovens moradores, como para Carlinhos, é a ação da polícia no bairro. Ele conta sobre as "leis" vigentes, ainda que veladas, tal como quando ele está numa rodinha de amigos.

Os policiais passam encarando, então você deve desfazer a rodinha, pois, se eles passarem pela segunda vez e você ainda estiver ali, eles param e enquadram quem estiver ali.

São incontáveis os abusos de poder, com entradas violentas nas casas à procura de drogas, a polícia revista qualquer um, dos bebês aos idosos. Outro dia, o portão de uma casa foi amarrado numa viatura e arrancado pela força da aceleração do motor; segundo os jovens, isso acontece para medir o poder de quem manda no território. A ação da polícia é violenta, Carlinhos teve a experiência de ser confundido com um traficante do bairro, pegaram-no e empurraram-no algumas vezes contra o muro, em plena luz do dia, deram-lhe tapas no rosto e, o que para ele era ainda mais humilhante, os policiais insultaram sua mãe, utilizando palavras chulas e grosseiras para ofendê-lo. Essa foi uma situação vivenciada com muita revolta.

O pior é que os policiais não respeitam as pessoas que moram aqui, para eles todos são bandidos, porém não é assim, a maioria das pessoas trabalha o dia inteiro, mas também não são respeitadas.

Carlinhos incomoda-se, visto que o bairro também se torna foco dos candidatos, na época das eleições, apesar que para ele nem sempre isso se reverte em melhoria para o bairro. Nesses períodos, são organizados "showmícios" e sempre há grande movimentação no bairro, é realizada a limpeza das ruas e praças, e até mutirão, com caminhão da prefeitura.

Tem muita gente que só se lembra do Jardim Gonzaga quando é eleição, depois esquecem novamente, eu vejo bueiros entupidos, as ruas com buracos. Há candidatos que dizem querer te conhecer melhor, mas logo passa, até às próximas eleições.

Carlinhos valoriza o fato das pessoas do bairro se organizarem para melhorar sua situação, ele considera importante que cada um faça sua parte, ainda que nunca tenha participado das organizações de moradores.

O perfil de Carlinhos se destaca entre muitos jovens do território, suas características foram observadas por um pastor de uma pequena igreja evangélica que convida alguns jovens para participar dos cultos. Carlinhos conhecia André, que já frequentava os cultos nos fins de semana, assim começou a acompanhá-lo.

No segundo semestre de 2010, contava com maior entusiasmo sobre sua atividade religiosa, também porque havia uma viagem para São Paulo programada para aqueles que estivessem frequentando regularmente a igreja. Carlinhos não conhecia São Paulo, a cidade mais longínqua que visitou foi Itirapina, a 41,5 quilômetros de São Carlos. Passados aproximadamente dois meses, chegou o dia esperado, contudo Carlinhos e André disseram que haviam desistido porque não estavam com os documentos necessários, não se sentiram bem diante das pessoas com quem iam viajar e esperariam uma próxima oportunidade.

Depois desse episódio, Carlinhos ficou desanimado para participar dos cultos, porém nunca permitiu associar sua falta de interesse com sua frustração de não ter ido a São Paulo, como se fosse um sacrilégio, afinal *"você não deve frequentar a igreja esperando ganhar alguma coisa com isso"*.

Num dia, quando não havia ninguém por perto, confessou-me que achava difícil acompanhar os cultos, pois todos sabiam cantar os hinos, e ele não; todos liam bem as passagens bíblicas, e ele não. Ainda que dissesse que para isso talvez ele precisasse de mais tempo, mais familiaridade com esse ritual, uma vez que sabia ler, cantar e

apenas naquele espaço não conseguia se igualar aos demais, ele se sentia incapaz e inseguro. Diante da situação, deixou de frequentar os cultos.

No início de 2011, Carlinhos retomou o contato com algumas pessoas que seguem a vertente evangélica, incluindo sua mãe, e voltou a frequentar os cultos numa outra igreja, situada exatamente em frente à Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. A "Igreja Pentecostal Ungida" é muito simples, está em fase de ampliação, por isso tem apenas um pequeno salão onde são recebidos os fiéis.

As características de Carlinhos foram novamente observadas pelo novo pastor e ele convidou Carlinhos para participar de um curso de formação, com a duração de três meses, para o trabalho com jovens dependentes químicos. Para Carlinhos, o curso "*serve para saber o que fazer com os jovens que se drogam*". O pastor, além do salão da igreja, administra uma chácara que funciona como uma espécie de clínica para jovens dependentes químicos, entretanto, todo o tratamento é de caráter espiritual e a equipe de trabalho é formada pelo pastor, sua esposa e aqueles que realizam o curso que o pastor oferece na igreja.

O pastor elogiou Carlinhos dizendo que ele é um jovem decente, que não faz uso de drogas e assim valoriza moralmente suas qualidades, inclusive relacionando-as aos princípios religiosos. As virtudes apontadas pelo pastor ganharam potência, pois Carlinhos se sentiu orgulhoso e capaz, certo de que estava num bom caminho. Ele era levado pelo pastor para a chácara, nas sextas-feiras e só retornava às segundas-feiras e não recebeu nenhuma remuneração durante todo o período do curso, ou seja, três meses. Afinal, apenas depois que encerrasse o curso, poderia ser contratado e pago pelo trabalho que executava.

Carlinhos gostava do trabalho, passava grande parte do tempo com os demais jovens, ele deveria acompanhá-los, realizar algumas atividades com eles e ajudar na

manutenção da chácara, sendo assim, considerava o trabalho fácil, além de estar familiarizado com os jovens que frequentavam o espaço.

Após aqueles três meses, Carlinhos concluiu o curso e aguardava que se fizesse cumprir a palavra do pastor. Todavia, o pastor não o buscou mais para trabalhar nos fins de semana na chácara, nem sequer deu alguma explicação para Carlinhos. Ele, por sua vez, continuava frequentando os cultos, porém não tinha coragem o suficiente para solicitar alguma explicação ao pastor, apenas aguardava seu retorno.

O retorno com o tempo tornou-se vazio. Quando Carlinhos conversava sobre o assunto, nunca demonstrou mágoa ou arrependimento, por vezes concordava que o pastor poderia ter agido de má-fé; no entanto, acreditava mesmo que ele não era bom o suficiente para ocupar tal trabalho. Ele começou a suspeitar que não deveria ter realizado o curso satisfatoriamente; porém, como seria possível se o pastor sempre o elogiava?

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Para Carlinhos, foi marcante sua dificuldade de adaptação na escola. Ele se recorda que, quando fez seis anos, sua mãe o matriculou na Escola Estadual Péricles Soares e ele ficou muito nervoso, agitado, com receio de ficar sozinho.

Não conhecia ninguém, não sabia o que fazer na hora em que tocou o sinal, eu estava perdido e confuso, não sabia para onde ir nem o que fazer, estava com muita vontade de ir para minha casa e nunca mais voltar. Não sabia onde era a minha classe. Depois, com o tempo, eu já estava mais à vontade, comecei a me soltar mais, deixei a timidez de lado e comecei a falar mais. Fiz vários amigos que me ajudaram muito na sala de aula, com toda essa ajuda e com a minha vontade consegui passar de ano, fiquei de reforço, mas não importa, o importante é passar de ano. Agradeço toda a ajuda que eu tive dos meus amigos e professores.

Carlinhos apresentou algumas dificuldades no seu primeiro ano, todavia conseguiu avançar e ficou orgulhoso com seu empenho. Foi reprovado na segunda e

terceira séries, por isso, foi inserido numa sala de aceleração, para cursar a terceira e a quarta séries, num único ano. Sem uma avaliação mais criteriosa, esta passagem foi comemorada por ele, afinal faria duas séries em um ano.

Carlinhos conseguiu avançar em seus estudos, completou o ciclo I do ensino fundamental e foi transferido para a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, aos 11 anos, cursando a quinta série.

Sabia que não seria a mesma coisa, com essa nova escola e essas novas pessoas não sabia como seria, mas continuei firme e passei para a sexta série com a ajuda de reforço, isso não me deixou preocupado porque eu já estava na sexta série.

Carlinhos qualifica um bom professor como aquele que se preocupa se o aluno está conseguindo aprender. Quando o educador tem a paciência e o interesse em explicar até os alunos aprenderem, de fato.

Quando eu estudava, todos os professores me respeitavam, mas nem todos ensinavam. O professor de história era um dos mais chatos, pois ele ensinava pouco e só uma vez, se não entender fica para trás. Já a professora de matemática era a pior de todas, chegava, entregava os livros e sentava na cadeira. Quando ela resolveu dar uma prova nos pegou de surpresa, porque ela não ensinou ninguém a fazer as contas, e o resultado da prova foi zero para todos, não reclamamos e a deixamos continuar suas aulas mesmo sem ensinar. Já a professora de português era excelente, divertida e ensinava muito bem, por isso, ela passou a ser a professora favorita da turma, era só você chamar, que ela sentava do seu lado para ensinar.

Carlinhos fala de forma simples, muito significativa, ele conseguia aprender se houvesse professores disponíveis que pudessem se aproximar e entender suas questões, se fossem interessados e, conseqüentemente, se isso ocorria, era possível eles obterem retorno com seu trabalho, pois Carlinhos apresentava bons rendimentos nessas disciplinas.

Com essa trajetória, o que o fez interromper os estudos? Carlinhos estudou apenas até a sexta série do ensino fundamental. Ele conta que começou interessado a

sexta série, ficou animado e, pelo menos em sua visão, era estudioso. Contudo, já no meio do ano estava desanimado, não tinha interesse em frequentar as aulas até que abandonou os estudos.

Estava desanimado porque não queria mais ir para a escola, preferia ficar na rua com os meus amigos. Com tantas faltas perdi a minha vaga, parei de estudar e repeti o ano. No ano seguinte, resolvi voltar para a escola, mas novamente no meio do ano resolvi parar e nunca mais voltei.

Como já era de costume na família, não havia muitas cobranças para que voltasse a estudar. Ele alcançou um nível educacional maior que seus irmãos mais velhos e seus pais. A maioria de seus amigos, da mesma forma, já interrompeu os estudos. Então, apesar de achar que deveria estudar, não havia motivos concretos para que assim o fizesse.

Hoje em dia, eu me arrependo de não ter terminado os estudos, porque, se eu tivesse continuado, poderia estar cursando uma boa faculdade. Mas nunca é tarde para retornar, só falta vontade e coragem.

Em 2007, o Núcleo UFSCar do Programa METUIA, em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania – SMCAS, realizou suas atividades extensionistas no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS¹⁴² Pacaembu e na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, no período noturno.

O projeto teve como pressuposto a necessidade de investimento na educação pública, sobretudo na escola pública, por compreender as inúmeras implicações que resultam os desafios sociais de adolescentes e jovens de grupos populares somados às suas defasagens educacionais.

¹⁴² Nesse mesmo período, foram implantadas as diretrizes do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, com a política Sistema Único da Assistência Social – SUAS. Em consequência, o Centro Comunitário do Pacaembu foi transformado em Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. Uma equipe mínima foi instituída e foram incorporadas as políticas de assistência social do governo federal, como o cadastramento e acompanhamento das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e ainda algumas oficinas de cunho educativo e sociocultural.

Cerca de 40 jovens frequentavam o CRAS Pacaembu, eles eram majoritariamente do sexo masculino, pertencentes às famílias de baixa renda ou em situação de extrema pobreza, cujas idades variavam entre 12 e 29 anos, e muitos deles, talvez a maioria, estavam diretamente envolvidos com o comércio ilegal de drogas.

As ações desenvolvidas no CRAS, pelo Núcleo UFSCar do Metuia, entre outras frentes, estimularam a reinserção desses jovens na escola. Foram muitas dinâmicas propostas e debates incitados, além dos acompanhamentos individuais, para que alguns jovens pudessem retornar aos estudos. Como resultado, cinco jovens se matricularam na escola após anos de abandono dos estudos. Carlinhos foi um deles, com 20 anos, efetuou sua matrícula na sexta série na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, no período noturno, na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes.

Entre as estratégias utilizadas pelo projeto, houve a intenção que os atores escolares pudessem participar para que, além de estarem informados sobre as iniciativas do projeto, pudessem ampliar as possibilidades de sucesso escolar desses jovens. Para tanto, foi acordada com a direção escolar uma apresentação dos propósitos do projeto para os professores e demais interessados, durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Esse encontro ocorreu na primeira reunião do ano letivo, com o objetivo de preparar a chegada desses ex-alunos.

A proposta apresentada afirmava que, como resultado do trabalho persistente do projeto em fazer com que os jovens, que já haviam abandonado, pudessem retornar aos seus estudos, alguns deles haviam se matriculado naquela escola e o intuito era auxiliá-los nesse processo de readaptação e de uma possível conclusão. Dito isso, a diretora da escola tomou a palavra e questionou: “Então a culpa é de vocês?” Fazendo um julgamento negativo ao ter que receber “aqueles jovens” na escola.

Foi assim que Carlinhos retornou aos estudos. Ele se sentia deslocado naquela escola, ainda que conhecesse muitos estudantes, moradores do mesmo bairro que o seu. Não se sentia pertencente, à vontade, não acreditava que poderia aprender todo o conteúdo e, muitas vezes, não entendia o que estava sendo ensinado.

Carlinhos apresenta o estereótipo do “*mand*”, com suas roupas largas, suas gírias, seu estilo e sua aparência, ele representa um determinado grupo social, que não é bem aceito naquela escola, ainda que recebam tantos jovens com esse estilo. Há um receio acerca de um possível envolvimento com o tráfico e a possibilidade do comércio ilegal de drogas na escola, apesar desse fato já ser realidade.

Carlinhos sempre foi um estudante com bom comportamento, tinha disciplina e obedecia às regras impostas, fato que normalmente os professores se queixam entre os jovens. Contudo, Carlinhos não tinha a disciplina do estudo, embora vislumbrasse dificuldades sobre o conteúdo ensinado, não incorporava a rotina do estudo, ou seja, para ele não havia o estudar para além do período escolar. Afinal, nem ele nem seus colegas reservam um tempo para o estudo em casa. No cotidiano, o estudo estava circunscrito ao tempo em sala de aula.

Nessa escola, é muito frequente a ausência de professores, dessa forma, muitas aulas são condensadas, para que as turmas e professores encerrem o quanto antes o período. Com isso, semanalmente, professores ministram aulas em duas ou três salas ao mesmo tempo, sem que elas estejam unidas num mesmo espaço físico, conseqüentemente, além de não terem aulas, quando as têm seus padrões de qualidade são inferiores. Considerando ainda o período noturno, o nível educacional EJA e a diversidade de alunos numa mesma sala (jovens, adultos e idosos) como fatores que influenciam negativamente a qualidade do ensino.

Anos depois, em 2009, voltei para a escola, eu tentei novamente, mas outra vez resolvi parar e nunca mais voltei.

Carlinhos não quer tentar novamente, ele está convencido da necessidade dos estudos, porém não o suficiente para que retorne. Não obstante, tem vontade de aprender e obter novos conhecimentos. Diz que quer aprender a falar melhor, corretamente, o português (evitar o uso de gírias) e ter melhor dicção, fazer contas e aprender inglês. Entretanto, quando questionado sobre seu possível retorno à escola, ele se mostra convencido de que não vai voltar.

A escola que eu quero não é diferente do que ela é, mas queria que as regras fossem cumpridas, queria que os professores ensinassem melhor, vejo a falta de reformas, como salas sem portas, janelas sem vidros, também tem aquelas pessoas que pulam o muro para namorar ou arrumar briga, falta segurança nas escolas. A escola que eu quero não é diferente das escolas hoje, só queria que os alunos respeitassem as outras pessoas e os professores, e os professores respeitassem os alunos.

A relação de respeito está presente em todo o discurso de Carlinhos sobre a escola, professores que ensinem, alunos que aprendam e cumpram as regras, escolas que tenham espaços físicos adequados, ou seja, todas as relações estabelecidas por ele de como a escola deveria funcionar incorporam a noção de respeito entre os atores da escola, para que sua própria função seja garantida.

Carlinhos sabe que a defasagem educacional influencia negativamente suas possibilidades de trabalho. Ele já fez muitos trabalhos temporários e pontuais, como atendente num açougue no Monte Carlo, auxiliar numa fábrica de blocos e instalando piscinas de fibra, assim como ajudante de pintor.

Carlinhos representa o estereótipo do jovem de periferia urbana, que veste roupas largas, fala gírias, tem pouco estudo, não trabalha e é reconhecido como “*mand*”, no qual classes sociais distintas enxergam medo e insegurança. Em contraposição, para aqueles que de fato conseguem se aproximar, Carlinhos tem um jeito ingênuo, quase infantil, de contar suas histórias, com seus medos e inseguranças sobre o mundo adulto. Ele tenta percorrer o caminho da “legalidade” embora seus

amigos e irmãos estejam conquistando bens materiais e fracassos sociais no mundo do crime. Ele se revela um jovem com muitas potencialidades e ainda mantém sua capacidade de sonhar.

O mundo em que vivemos hoje não é o mundo que eu quero, espero para o futuro um mundo melhor, sem drogas, sem queimadas e sem violência, vejo muitas pessoas jogadas nas ruas como se fossem lixo, isso me incomoda muito, mas nada posso fazer. Com certeza eu não sou a única pessoa que espera um mundo melhor. No nosso país muitas coisas tristes estão acontecendo: pai que mata filho, filho que mata pai, mãe abandonando filha, jovens morrendo cedo nas esquinas, policiais corruptos que não fazem um trabalho correto - estão matando até trabalhador -, essas e outras coisas me deixam indignado, o que eu posso fazer? Não posso mudar o nosso país sozinho, pelo menos vou fazendo a minha parte - Brasil um país de todos.

Em 2011, o Centro da Juventude Elaine Viviane em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, ofertou o ciclo II do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esta estratégia pareceu frutífera para Carlinhos, afinal seria possível voltar aos estudos em outro espaço, para além da instituição escolar.

Os incentivos para que Carlinhos pudesse retornar aos estudos, realizados pela equipe do Metuia, foram de diferentes categorias, muitas conversas, procura de documentos, intermediação entre coordenação do CJ e Carlinhos, material escolar e o compromisso de oferecer suporte quando precisasse, inclusive em relação ao conteúdo a ser aprendido.

Carlinhos permaneceu frequentando as aulas no CJ durante três semanas, depois as faltas ultrapassaram suas presenças. Mais uma vez, ele abandona os estudos. Com a equipe do Metuia, Carlinhos evita falar sobre sua desistência, não se orgulha disso.

Três meses depois, numa conversa com Carlinhos, pergunto o que aconteceu com o curso no CJ. Primeiro ele desconversa e diz: “Lá não virá nada”. Dando a

entender que não valia a pena participar do curso. Insisto na conversa, e Carlinhos responde: “Carla, me desculpe, mas eu não consigo voltar a estudar, perdão”. Digo que não deve pedir desculpas, que a escolha é dele, e ele deve ser autônomo para decidir o que fazer com sua vida, que estarei por perto, enquanto puder, para apoiá-lo.

As palavras de Carlinhos ecoam com tamanha força que me auxiliam a compreender com maior profundidade a dificuldade de se relacionar novamente com os estudos para jovens, tal como Carlinhos, que apresentaram um histórico de abandono escolar e não reconhecem nessa atividade uma perspectiva para si próprios.

A trajetória de Carlinhos ajuda a compreender como se perpetua a exclusão de acesso à escola, pois todas as experiências escolares produziram sua rejeição à esfera educacional, como resultado está introjetado em Carlinhos o seu não lugar na escola ou em qualquer ambiente que a represente.

Território, igreja, família e escola: constituindo-se no não lugar

Para a família de Carlinhos o processo educacional dos filhos é praticamente um privilégio, parabenizado se for conquistado embora, não estimulado, previsto ou sequer intencionado. Ainda que, a importância da educação na contemporaneidade seja inquestionável, estabelecer a meta do que é o mínimo ou o suficiente para cada um é bastante complexo.

A possibilidade de reprodução material da própria existência é o fator central nas escolhas de categorias para se definir o mínimo ou o suficiente para a formação escolar. Neste sentido, a reprodução material é prioritária e muitas vezes incompatível com a instrução.

Contudo, no caso de Carlinhos, vimos que o abandono da escola de fato não é justificado em detrimento do trabalho, pois em seu percurso suas atividades laborais estabeleceram-se apenas de bastante irregular, informal, com curta duração e com longos períodos sem atividades remuneradas. Carlinhos corrobora com as estatísticas dos jovens que não trabalham e não estudam. Em 2008, o percentual de jovem nessas condições foi de 32,3% para o grupo de 18 e 19 anos e de 50,4% para o de 20 a 24 (PNAD, 2008).

A trajetória escolar de Carlinhos nos intriga e, ao mesmo tempo, permite a interpretação de diferentes fenômenos colocados para a educação do jovem hoje. Um deles diz respeito sobre seu pertencimento à instituição escolar, ou melhor, como a escola acolhe e permite que todos seus alunos sejam capazes de sentirem participantes, envolvidos, pertencentes neste espaço?

Na trajetória de Carlinhos o caminho é regular os adolescentes e os jovens do território (apresentado nesta pesquisa) vão estudar na mesma escola - esta é a regra, caso contrário, temos a interrupção dos estudos ou o uso de estratégias para burlar o

sistema, como vimos na trajetória de Juliana. Então, seguir os estudos para além do segundo ciclo do ensino fundamental significa ser aluno da Dona Aracy Leite Pereira Lopes. Por isso, sentir-se parte desta instituição poderia ser tão natural quanto sua identificação com seu território, afinal, sua rede de relações é estabelecida necessariamente pelo convívio com os mesmos grupos que frequentam a escola, que no caso de Carlinhos, ocorre de forma natural com afeto e pertencimento. Entretanto, essas relações não proporcionaram estímulo e suporte suficientes para sua manutenção naquele espaço.

Carlinhos não possui o que Bourdieu (Bourdieu e Bourdieu, 2006) denominou do *ethos* familiar¹⁴³ predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar. Ou seja, um sistema de valores implícitos profundamente interiorizados, de forma mais indireta que direta, capaz de contribuir não apenas com o capital cultural de Carlinhos, mas com suas atitudes frente à escola, importante elemento para se alcançar sucesso acadêmico e diferencial para sua inserção na dinâmica escolar.

Carlinhos não apresentava a disciplina necessária para o estudo, isto não significa atribuir-lhe as características dos alunos mal comportados, desobedientes ou rebeldes, porém entender que suas habilidades não foram reconhecidas no sistema educacional a que estava submetido, ao mesmo tempo em que, as demandas comportamentais, morais, culturais e cognitivas exigidas vibravam em notas que Carlinhos não conseguia tocar afinado.

Esta disciplina deve ser apreendida, é papel social e educacional incentivar o estudo como uma atividade diária aos jovens, mas principalmente às crianças. Ainda em processo formativo inicial que se deve adaptar o indivíduo para o estudo, tendo em mente que este é um trabalho árduo e necessário. Tal como nos alerta Gramsci

¹⁴³ Trata-se do caráter, de uma postura, treinada e disponível para atender as demandas, no caso, da instituição escolar.

Deve-se convencer a muita gente que também o estudo é uma profissão, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e sofrimento (2010, p. 125).

Carlinhos exprime suas origens em seu perfil, em sua *hexis* corporal¹⁴⁴, o estereótipo do “mano” carrega consigo o estigma negativo do jovem pobre de periferia que confere medo e insegurança, pois logo é remetido à criminalidade. Assim, Carlinhos era julgado antes sequer de realizar qualquer ação, sua *hexis* corporal é suficientemente capaz de criar uma barreira entre os demais atores escolares, conseqüentemente, o diálogo está fadado ao fracasso, no sentido do estabelecimento de uma relação horizontalizada, acolhedora e conscientizadora.

Ainda que, Carlinhos apresentasse bom comportamento disciplinar e esta característica o distinguisse de muito outros alunos, seu desempenho desafiava o ensino escolar, pois demandava certa atenção individualizada, dependia se Carlinhos seria, de fato, enxergado naquele ambiente, como parte deste sistema e se seriam consideradas e supridas suas necessidades. Quando alguns poucos professores realizaram este feito, Carlinhos respondeu com bom rendimento. A dúvida iminente é se a escola em algum momento intencionou o acolher, de fato. Faz-se claro, no relato da trajetória escolar de Carlinhos, sobretudo com a fala da diretora, que o grupo social, representado aqui por Carlinhos, não era bem-vindo naquela escola, assim como, a fala é representativa do sentimento presente em tantas outras instituições de ensino deste país.

Antes de Carlinhos abandonar a escola, a escola já havia renunciado a responsabilização por sua educação. A instituição escolar apresenta um sistema de valores, alguns deles velados, incorporados na relação hierárquica estabelecida entre

¹⁴⁴ Para Bourdieu (Nogueira e Nogueira, 2006) *hexis corporelle* é um conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa. É um *signum* social que para o bem ou para o mal o indivíduo tende a introjetar (Bourdieu, 2002).

seus atores¹⁴⁵. O emprego dos valores e da moral é inerente à educação e historicamente sempre estiveram entrelaçados. Entretanto, no processo de democratização da educação e o emprego de políticas educacionais universalistas é imprescindível considerar os julgamentos a que estão submetidos jovens pobres, tal como Carlinhos.

O investimento que a família de Carlinhos realizou foi pequeno, até insuficiente, porém como culpabilizar apenas sua família perante sua parca formação? Todos os segmentos sociais deveriam se responsabilizar por sua formação, se no Brasil ela é definida como básica e deve ser assegurada para todos - a questão colocada acerca do abandono escolar de Carlinhos é um problema social e não apenas de sua família. É incalculável o prejuízo social que arcamos devido ao desperdício de vidas que produzimos.

A disciplina, como parte do *ethos*, é aprendida, interiorizada, na maioria das vezes de forma oculta, como parte de um processo adaptativo. Se este processo não ocorre na família ou ainda nos processos de socialização primárias, como possibilitar que a instituição de ensino possa inculcar este comportamento? Ao mesmo tempo, seria possível os educadores assumirem como responsabilidade ética essa mudança como parte de seu trabalho, como sua tarefa, educar especialmente aqueles que não possuem a disciplina e o *ethos* que favoreceria seu desempenho escolar?

A princípio, é preciso desvelar os processos de julgamento e de reprodução instituídos em todo sistema educacional. A escola democrática, para além dos mecanismos de organização, gestão do espaço escolar e dos processos decisórios ampliados, carece romper e revolucionar seus métodos de distinção, coerção e exclusão.

¹⁴⁵ O sentido empregado no termo ator se desloca do usual, cujo significado está atrelado ao ato de representar papéis, e é atribuído àquele que tem papel ativo em algum acontecimento (Houaiss, 2009).

O menor paradoxo do que se chama a "democratização escolar" é que tenha sido necessário que as classes populares que, até então, não davam importância ou aceitavam sem saber bem do que se tratava a ideologia da "escola libertadora" passassem pelo ensino secundário para descobrir, mediante a rejeição e a eliminação, a escola conservadora (Bourdieu, 2008, p. 162)

Se o investimento na educação de Carlinhos não foi priorizado nem pela família, nem pela escola, sua socialização e sua formação para além da educação formal foram construídas com seu grupo de amigos e colegas que vivem sob a dinâmica enredada cotidianamente naquele território. Outros códigos, regras, relações, experiências, informações, conteúdos serão apreendidos e novamente incorporados à sua forma de existência constituída.

Esta característica do percurso de vida de Carlinhos merece destaque, sobretudo, sua socialização com adolescentes e jovens envolvidos no comércio ilegal de drogas, considerando-a como a ampla e complexa rede de atividade econômica nacional e internacional que se integra a outros negócios legais e formais. Concomitante com sua não inserção, nem como consumidor, nem como aquele que exerce atividades relacionadas à venda (comprador, vendedor, distribuidor). Sua trajetória demonstra a possibilidade da irregularidade, ainda que, a exceção confirme a regra.

Carlinhos possui todas as características da ideia estigmatizada socialmente de como é o jovem inserido no "tráfico" – a materialização de estruturas incorporadas, portanto, que criam corpo – linguagem, perfil, estilo, roupas, gostos, relações, comportamentos, moradia, entre outros, são os traços que definem este grupo social.

Este jovem participa desta rede num processo duplo, por vezes contraditório, já que sofre as pressões e os estigmas sociais como se estivesse na criminalidade, por exemplo, recebe frequentemente abordagens, enquadres e batidas policiais, ao mesmo tempo em que é excluído de determinadas atividades de seu grupo de amigos, para além daquelas diretamente relacionadas aos atos ilícitos. Ressalta-se o próprio

percurso de seu irmão considerado como o mais próximo, que cumpre pena, devido aos atos ilícitos vinculados ao tráfico de drogas.

Como uma atividade ilegal e invisível, o comércio de drogas faz parte deste novo ambiente social, econômico e cultural. Foi, portanto, o próprio capitalismo na era da globalização que favoreceu, estimulou e criou uma nova cultura que afeta desde os empreendedores econômicos de vários níveis até o mais reles consumidor dos muitos novos bens ofertados, legais e ilegais, com as facilidades da rapidez das conexões internacionais. Mas são os atores no varejo do tráfico, que ficam na ponta final das extensas redes de envolvidos nessa atividade econômica, os que continuam sendo o alvo principal das políticas de segurança pública repressivas levadas a cabo nos estados brasileiros (Zaluar, 2007, p.532-533).

Carlinhos sofre o medo de ser confundido, porque sabe que tanto a polícia como seus colegas podem forjar uma situação na qual ele seja culpabilizado e penalizado injustamente. A polícia poderá realizar este ato para contabilizar seus feitos e os colegas para evitar as consequências do seu delito. Sem aprofundar na discussão acerca da corrupção policial que pode resultar na imputação e incriminação de jovens – devedores com a justiça ou não – em detrimento de determinados indivíduos, que assumem posições mais prestigiadas na hierarquia do comércio ilegal de drogas e possuem estrutura suficiente para financiar sua própria inocência.

Ainda assim, Carlinhos demonstra maturidade quando respeita e compreende muitas vezes os motivos que levaram seus colegas e seu próprio irmão a este caminho, ao mesmo tempo, consegue fazer críticas a determinadas escolhas individuais deles, às instâncias governamentais que poderiam e deveriam transformar esta realidade e aos consumidores que alimentam a rede.

Seu envolvimento com a religião evangélica pode ter sido resultado desta relação de pertencimento parcial ou nem sempre profícuo com seu grupo de convívio, sua busca por um caminho aceito e aprovado socialmente, como sendo sua estratégia para alcançar um estereótipo que pudesse destoar daquela por ele provocada apesar de não intencionada. Destaca-se que, a princípio, a inserção de Carlinhos lhe proporcionou incentivos e perspectivas até então não vivenciados.

Ressalta-se neste caso, que a moralidade não advém com sua entrada nesta filiação religiosa, mas o contrário, Carlinhos foi identificado por já possuir certas características análogas aos preceitos religiosos, tais como avaliadas pelo pastor. Dito de outra forma, a entrada de jovens nesta igreja pode ocorrer, entre outros motivos, devido à identificação moral e comportamental de jovens que não se enquadram em outros grupos juvenis formados na periferia, ou seja, nesta seleção, seja pelo convite do pastor, dos fiéis ou mesmo pela procura individual do jovem, há um filtro seletivo que compõe este grupo. Esse pode ser um dos motivos pelos quais a vertente evangélica, embora com presença maciça nas periferias das cidades, não parece responsável pela proteção desses jovens.

A instituição religiosa se institui como um importante agente de socialização, para Gramsci, “a escola, em todos os seus graus, e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países” (2010, p. 90).

Apesar da imensa diversidade religiosa brasileira¹⁴⁶, o Brasil se mantém como o país com a maior nação católica do mundo, contudo a predominância da população que se declara católica caiu de 83,8%, em 1991, para 73,8% em 2000 (IBGE, 2010), já a população que se denomina evangélica que representava 9%, em 1991, cresceu para 15,4%, em 2000¹⁴⁷. Os percentuais são análogos quando realizado o recorte da população jovem (tabela 3), ainda que se apresentem variações entre as faixas etárias.

Tabela 3 – População jovem por faixa etária segundo a religião (%)

Idade (anos)	Católica	Evangélica	Sem religião	Outras religiões
15 a 19	74,45	13,98	8,86	2,70
20 a 24	73,50	14,16	9,38	2,96
25 a 29	72,69	15,44	8,57	3,30

Fonte: Censo demográfico 2000, IBGE.

¹⁴⁶ No censo demográfico de 2000, foi feita a pergunta: “Qual sua religião?” e obteve-se cerca de 35 mil respostas diferentes (IBGE, 2010).

¹⁴⁷ Em 2000, 7,35% das pessoas se declararam sem religião e outras religiões foram apontadas por apenas 3,5% da população.

Muitos autores têm ampliado o debate acerca deste fenômeno, em concordância com alguns deles (Tavares e Camurça, 2004; Novaes, 2004), não parece correto afirmar que os fiéis católicos estão migrando para as Igrejas evangélicas, haveria outras variáveis fundamentais para estas análises, contudo é visível o crescimento desta vertente religiosa. Outra associação importante faz-se não entre evangélicos em geral e agravamento da situação econômica, mas entre membros de igrejas pentecostais e condições indicativas de pobreza (Bohn, 2004).

A inserção protestante no Brasil ocorreu desde o período colonial e no século XX que o pentecostalismo ganhou força. Devido sua diversidade e seu crescimento há três classificações para ordenar este campo religioso. O *pentecostalismo clássico*, que abrange as igrejas pioneiras Congregação Cristã do Brasil e Assembleia de Deus, foi introduzido no Brasil na década de 1910. A partir da década de 1950, o *pentecostalismo neoclássico* cujo evangelismo está focado na pregação da cura divina, acelerou a expansão do pentecostalismo no Brasil, fizeram parte desse movimento - Brasil para Cristo, Deus é Amor e os missionários da Quadrangular. No início de 1970, o *neopentecostalismo* ganha visibilidade e se fortalece, a Universal do Reino de Deus, a Internacional da Graça de Deus, a Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra e a Renascer em Cristo, fundadas por pastores brasileiros, constituem as principais igrejas do país (Mariano, 2004).

Segundo Mariano (2004), na década de 1990, as igrejas pentecostais souberam aproveitar o contexto socioeconômico, cultural, político e religioso em benefício próprio, em especial, as crises sociais e econômicas, o aumento do desemprego, o recrudescimento da Igreja Católica, a liberdade, o pluralismo religioso, a abertura política, a redemocratização do país e a rápida difusão dos meios de comunicação de massa.

Um dos resultados marcantes é a quantidade de igrejas pentecostais nas periferias brasileiras, assim como, no território destacado por esta pesquisa. Oliveira (2009) destaca alguns elementos que incentivariam a concentração dessas igrejas nas periferias, tais como os sentimentos de pertença, partilha, sociabilidade, ausência do poder público, benemerência, interação entre pastores e fiéis - normalmente os pastores são membros da própria comunidade e identificação dos templos - por todos possuírem as mesmas características físicas e não destoarem do seu entorno.

Bohn (2004) destaca que os membros das denominações pentecostais provêm de setores socioeconômicos significativamente desprivilegiados, tanto no que se refere à renda quanto ao nível de escolaridade, assim como, demonstrou que a influência da igreja e das autoridades religiosas é desproporcionalmente maior no caso dos eleitores evangélicos, além disso, o público evangélico destacou-se como um segmento altamente passível de mobilização por parte dos líderes evangélicos¹⁴⁸.

As análises apresentam um breve panorama do perfil do pentecostalismo no Brasil, mas demonstram as novas estratégias adotadas para manter o continuísmo da religião sobre seus fiéis, fenômeno tão bem evidenciado por Gramsci. O autor (2001) apresenta um importante estudo sobre o papel das religiões sobre a sociedade, como uma concepção de mundo para interpretar a realidade, que determina qual ética os fiéis devem seguir, assim como, os agrega em torno de uma dada comunidade. Parte de suas críticas está direcionada na contradição intrínseca do fenômeno religioso entre o materialismo prático e o idealismo teórico. Por conseguinte, o papel da Igreja como aparelho ideológico organizado e disseminado por intelectuais do consenso.

A aproximação de Carlinhos com a instituição religiosa de vertente pentecostal demonstrou a relação, sobretudo construída com o pastor, fundamentada por trocas e

¹⁴⁸ Sposito (2009), no estado da arte da juventude na pós-graduação brasileira, apresenta que os estudos acerca da religião e a juventude estão mais voltados para o debate acerca da participação social e política e a influência entre estas instâncias sob o jovem. A intersecção entre religião e a família, por exemplo, apresenta baixa frequência nos estudos.

barganhas, tais como, se frequentar o culto poderá participar da viagem, se for dedicado ao curso poderá ser contratado, entre outros. Então, vimos que a relação foi capaz de exercer uma forte influência em Carlinhos, mas até que ponto está imbuída de transformar sua realidade? As falsas expectativas criadas traduzem bem a dicotomia exaltada por Gramsci, entre a contradição intrínseca do fenômeno religioso entre o materialismo prático e o idealismo teórico. Neste caso, sequer a dicotomia está projetada para outro plano espiritual, acentua-se a não realização em vida daquilo que lhe foi prometido.

As categorias projetadas, a partir da vida de Carlinhos, nos levam a um debate em torno dos espaços de socialização e sociabilidade para além da família e da escola. Fato inevitável até mesmo para a criança, porém que exerce importante influência para o adolescente e o jovem, tratando-se muitas vezes de incorporar ou até mesmo substituir as fontes primárias de socialização. A questão volta-se para o papel e o potencial de ação, destes espaços, junto à luta hegemônica.

Para Gramsci a hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercidos por uma classe social dominante sobre outra ou sobre o conjunto de classes, dado seu processo histórico. A hegemonia é composta de duas funções: domínio e direção intelectual e moral (Mochcovitch, 1988).

Assim, a luta hegemônica refere-se ao processo de desarticular os interesses dominantes – articulados entre eles, mas não inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, com consistência, coesão e coerência de uma concepção de mundo elaborada, portanto, de uma filosofia. “Numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica” (Saviani, 2007, p.3).

Os espaços frequentados por Carlinhos contribuem para sua formação, ainda que para além dos espaços formais. Contudo, estes espaços são dominados e ao mesmo tempo reproduzem visões de mundo advindas do senso comum ou da religião. Para Gramsci essas categorias são elementares para produzir e reproduzir a dominação, que por sua vez é dada pela interiorização da ideologia dominante e pela ausência de uma visão de mundo que permita a autonomia das classes subalternas.

Se a educação discrimina e avalia de forma elitizada sua massa de alunos, abandonando seu papel democrático, transformador e não assumindo sua função autenticamente formativa para proporcionar o acesso à cultura das classes subalternas ela esta conivente com outras instituições e intelectuais do consenso que vão transmitir a filosofia hegemônica e formar para a contínua submissão à ideologia dominante.

É quase possível dizer que [o homem ativo de massa] tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção "verbal" tem consequências: ela se liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, até mesmo atingir um ponto no qual a contrariedade da consciência não permitia nenhuma ação, nenhuma decisão, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política (Gramsci, 2010, p. 80-81)

É compreensível a passividade de Carlinhos perante sua realidade e sua projeção de vida, ainda que tenha apresentado novas críticas e pontos de vista que o faz repensar na sua passividade moral e política. Vislumbramos o papel crucial da educação neste processo, destaca-se que no caso de Carlinhos, ela tem sido realizada fora da instituição formal, incluindo o seu pedido de querer aprender independente da escola.

Desta forma, ele tem conquistado novas perspectivas críticas perante o mundo, estes espaços proporcionam formas de apropriação e resignificação de suas ações e suas reflexões, proporcionam encontros que devem valorizar, incorporar e transmitir a

importância da educação, compreendida a escola pública como o alicerce para a transformação.

Os espaços educativos para além da escola são também responsáveis pela tarefa de intervir na realidade, não simplesmente de se adaptar a ela. Não é possível aceitar a posição isenta de alguém no mundo que exerce o papel de educador, seja ele quem for, da mesma forma o educando não é apenas passividade, ele tem uma visão de mundo, que deve ser resgatada, compreendida e resignificada (Freire, 2000).

Como educador, preciso ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que eu quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiências feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que eu chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (Freire, 2000, p. 83).

Para Gramsci, a escola democrática e única seria o instrumento de luta para se reverter esta realidade. A finalidade da escola única

é a de conduzir as crianças no sentido de um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até ao ponto em que a personalidade formada ressalte as inclinações mais profundas e permanentes porque nascidas num nível mais alto de desenvolvimento de todas as forças vitais, etc., etc (Gramsci, 2010, p. 133).

Escola única e comum proposta por Gramsci, diz respeito à escola pública, laica, obrigatória e gratuita e garantida aos alunos originários de todas as classes sociais, por todas as séries até que precedem a universidade, sem distinção entre a formação humanista e formação profissional (Mochcovitch, 1988).

a tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa" ou de conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são pré-determinadas. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2010, p. 106).

Fernando

Fernando tem 27 anos, é um jovem alto, magro, bonito, mulato, preocupado com a aparência, tímido e quase sempre reservado. Não gosta de falar sobre sua vida para qualquer um, escolhe bem os amigos e as pessoas em quem confia. Tem gosto eclético e impressiona quando fala sobre músicas e filmes chamados *cult*, pois se diferencia da maioria dos outros jovens com quem conviveu no Jardim Gonzaga, eles, quase sempre, não sabem sequer sobre o que Fernando está contando. Fernando é muito talentoso, produz belos trabalhos com técnicas de pintura e desenho, sabe malabares, acrobacias e outras atividades circenses e sempre busca aprender algo novo.

Fernando é o quinto filho de Vera (50 anos) e Genuário (69 anos) num total de dez irmãos, três mulheres e sete homens. Na sua infância, toda sua família trabalhava na roça, desde as plantações até a colheita, sobretudo de laranja. Eles moravam em fazendas ou sítios, em algumas o pai como caseiro. Os trabalhos rurais eram executados por todos. O pai, trabalhando ou não, fazia com que todos trabalhassem.

Ninguém em casa teve a oportunidade de estudar, porque tinha que trabalhar desde cedo na roça. E também, por não parar no mesmo serviço, sempre tínhamos que mudar, da fazenda pra cidade, da cidade pra fazenda. Meu pai fazia meus irmãos mais velhos acordar de madrugada para irem trabalhar, não importava se fazia sol ou chuva, quem se recusasse, ele batia de peia¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Um pedaço de corda, que usava para amarrar os pés dos animais.



Quando Fernando, ainda pequeno, assistia a essas cenas se escondia debaixo da cama, ou corria para os braços da mãe, por isso, às vezes, conseguia ficar imune.

Mesmo ele já tendo terminado suas tarefas, ajudava os irmãos que não haviam encerrado seu trabalho, afinal, queriam ter mais tempo para brincar. Brincar, sim, ele lembra com prazer quando podia brincar na mata, nas árvores, no rio, no milharal, no canavial, montar nos bezerros, pescar. Fernando nunca teve brinquedos, mas parece que a precariedade não o impediu de brincar, criar e se divertir.

Ao mesmo tempo, desde muito cedo aprendeu que o prazer dura pouco, ou sempre traz com ele um gosto amargo. Depois das brincadeiras com os irmãos, chegava a hora de ir para casa, era quando o medo tomava conta de todos, porque o pai queria saber o que estavam fazendo. A brincadeira, a diversão eram atividades proibidas, pois era o oposto, o antagônico, à atividade principal que deveriam aprender desde pequenos – o trabalho, exceto esta, outra atividade não lhes era permitida.

Se falassem que estávamos brincando, ele já tirava a cinta e começava a bater, ele gostava de pegar pra bater no banheiro, na hora do banho, quando estavam todos pelados, nossa era uma gritaria só.

A mãe entrava na frente dos filhos, quando achava que o pai estava batendo exageradamente e tentava defender os filhos, dizendo para ele parar de bater. Porém, Fernando acredita que isso o deixava mais nervoso e, então, descontava ainda mais sua raiva em cada cintada, ou era sua própria mãe quem apanhava. Essa era uma prática comum na casa, afinal o pai, na maior parte do tempo, estava alcoolizado, o que potencializava a demonstração de poder por meio da violência.

Ele nunca conversava com a gente sem beber, estava sempre bêbado. Eu sempre vi meus irmãos e minha mãe apanharem do pai. Ele com minha mãe era cruel, usava tudo que tinha na frente para agredir, era grosso, botava medo em todo mundo com uma faca grande que carregava na cintura e uma espingarda que ficava sempre carregada.

Nesse ambiente, o estudo nunca foi uma atividade qualificada, o pai acreditava que os filhos não precisavam estudar, já que era perda de tempo. Em consequência disso, quase todos os irmãos de Fernando são analfabetos.

A mãe de Fernando, conhecida como Dona Vera (50 anos), quando pequena, frequentou a escola, todavia, nunca podia ir todos os dias, porque tinha que cuidar dos pais e trabalhar. Os pais eram alcoolistas, estavam geralmente embriagados e também trabalhavam na roça. Por isso, estavam sempre mudando; afinal, para quem trabalha no campo, o emprego acompanha a sazonalidade do plantio e da colheita, conseqüentemente é a possibilidade do trabalho que define a realidade do cotidiano. Dona Vera conheceu Genuário trabalhando na roça, ele sempre foi trabalhador rural e completou apenas a primeira série do antigo primário.

Logo foram morar juntos e tiveram dez filhos. A filha mais velha, Elisa, hoje tem 32 anos e nunca estudou. Fernando, quando adolescente, tentou ensiná-la a fazer sua assinatura, dizia para ela que era importante saber escrever o nome, pelo menos, assim poderia precisar assinar um documento, ainda que se considerasse velha para aprender.

Aos 16 anos, Elisa fugiu de casa com um rapaz de 24 anos, enquanto estavam todos trabalhando no campo, exceto Fernando e outros dois irmãos, Talita e César, pois eles trabalhavam nos afazeres domésticos. O rapaz era conhecido da família, e a levou para sua cidade natal, Assis. Certo tempo depois, no final dos anos de 1980, a família mudou para o bairro do Jardim Gonzaga, durante esse hiato, passaram cinco anos sem notícias de Elisa, até que algumas cartas começaram a chegar, nelas havia o comunicado de que ela viria passar o Natal com a família e tinha uma surpresa, uma filha de três anos. Hoje ela tem outros quatro filhos, dois deles do seu atual marido.

Na verdade, Fernando confessa que ajudou sua irmã fugir, ele sabia o quanto ela sofria com o pai. Além da violência física e psicológica que todos sofriam, Elisa

sempre teve que trabalhar exaustivamente mais que os demais, além disso, a exploração também se dava sexualmente, o pai abusava dela. Muitas vezes, Fernando esteve presente e viu o pai tendo relações sexuais com a filha, entretanto, não fazia nada, sentia que não podia fazer nada, tinha apenas 11 anos – o pai, como “proprietário” dos filhos, impunha pela força, ameaça e violência, uma submissão que eles nunca ousaram romper.

Sei o quanto ela sofreu na mão do meu pai, eu estava presente sem poder fazer nada. Ela nunca contava que meu pai abusava dela sexualmente, como também era feita de escrava no trabalho, na maioria das vezes eu presenciei o ato sexual com minha irmã.

O ódio que Fernando sentia pelo pai aumentou ainda mais depois que Elisa fugiu, visto que ele teve que assumir todos os papéis da irmã, além da sobrecarga do trabalho, seu pai o violentou diversas vezes, durante alguns anos. Fernando nunca contou para ninguém, nunca teve coragem, passaram-se anos até que pudesse desabafar.

Depois que ela foi embora, o alvo dessa história fui eu, nunca pude contar pra minha mãe, até hoje não tenho coragem de contar. Eu nunca gostei do meu pai, sentia ódio por tudo que ele fazia.

A segunda filha Edna (30 anos), tal como a irmã mais velha, nunca estudou. Edna demonstrava interesse em aprender, segundo Fernando, nunca teve “tempo”, na verdade, oportunidade. Conheceu uma pessoa e construiu sua família, assim que se separou do marido ele faleceu, hoje tem três filhos, um com o primeiro e dois com o atual marido.

Rogério (29 anos) não estudou, sempre foi trabalhador rural, por vezes substituiu o pai, quando este estava alcoolizado e não conseguia trabalhar. Todo o dinheiro que ganhava entregava para o pai. Fernando conta que ele não comprava nada, trabalhava até descalço e não reclamava. Hoje tem dois filhos, separou-se da

esposa e passou a ser dependente de álcool, como o pai. O segundo filho, Adalberto, hoje com 28 anos, da mesma forma não estudou. Para Fernando:

Seu mundo sempre foi viver/trabalhar na fazenda, nunca quis sequer conhecer a cidade. Ele tem as mesmas características do meu pai, vive mudando pra baixo e pra cima, pra ele nunca tá bom. Hoje tem três filhos e os educa da mesma forma que meu pai, sob ameaças e violências.

Depois de Fernando, nasceu César (24 anos) que a exemplo dos irmãos é analfabeto. Fernando diz que a família achava que ele nunca “daria trabalho”. Contudo, com 18 anos foi preso por tráfico de drogas, ficou preso três meses, depois que saiu se envolveu com a ex-mulher do seu irmão Rogério e hoje tem dois filhos com ela. Ele ainda mantém relações de trabalho com o comércio ilegal de drogas.

A irmã mais nova, Talita (23 anos), é lembrada por Fernando com muito carinho, eles estudaram juntos. Talita interrompeu os estudos ainda na 5.^a série do ensino fundamental. Com 17 anos passou a namorar um rapaz e eles estão juntos até hoje, com um filhinho de um ano.

Sempre ficávamos juntos na escola, ela sempre me protegia, apesar do meu tamanho [por ser alto] era inofensivo. Ela sempre foi mais mãe, desde pequena cuidava da casa, de tudo, de nós.

Edson, 20 anos, conseguiu estudar, porém fora da idade adequada, ele foi aluno da modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA e terminou o ensino médio em 2010. Edson foi morar com uma tia aos 14 anos. Essa oportunidade pôde lhe oferecer outros caminhos, diferente da maioria de seus irmãos, inclusive a conclusão dos estudos.

Os dois irmãos mais novos de Fernando estudam, Lucas tem 15 anos e cursa a 5.^a série, já está atrasado, não tem boas notas e não gosta de estudar, diferente do caçula, Mike, de nove anos, que está na 4.^a série, ele gosta de ler, é interessado em aprender. Fernando cuida desses irmãos como uma referência de pai que ele não teve, sente saudades, tenta acompanhar seus estudos, sua formação e seu crescimento.

Fernando acredita que o fato de viver nessas condições fez aflorar nele uma necessidade de tentar transformar as realidades. Em seu percurso fica claro, como ele se destacou em sua família, porém, em vez de ser valorizado por isso, a família o tem como alguém sonhador e poucos, de fato, relacionam-se com ele, no sentido do compartilhar não só do cotidiano, mas de compreendê-lo como pessoa com seus desejos e inquietações.

Acho que, pelo fato da minha família não ter tido uma estrutura familiar legal, passando por situações difíceis, eu sabia que aquilo que estávamos vivendo não era certo, então eu queria mudar a situação das coisas, pois sabia que uma família tinha que ter um lar pra morar, comida pra comer, trabalho e estudos, pra ser alguém na vida. Eu tinha consciência disso tudo embora não me manifestasse. Não tinha ninguém que eu pudesse seguir como referência, apenas uma pessoa que me dava incentivo pra caramba era meu tio José, irmão da minha mãe, ele sempre falava pra mim que o estudo é a melhor coisa que um homem pode ter. Eu tinha mais esperança de poder ajudar minha família, de ser feliz.

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Comecei minha primeira série com 13 anos, na escola Félix do Amaral, (conta envergonhado Fernando). Meus pais nunca foram numa reunião de pais, eu sempre passava vergonha, sempre a inventar uma desculpa.

Na verdade, seus pais nunca viram muita importância nos estudos, diziam inclusive que era perda de tempo, que isso não levaria a nada. Por isso, Fernando foi estudar apenas com 13 anos, visto que nessa idade ele sentiu necessidade de aprender e já podia procurar sozinho a escola para dar início aos estudos. Sim, a pouco do século XXI, em 1996, no mesmo ano da nova LDB, na cidade de São Carlos, havia esse garoto interessado em aprender, que teve que contar consigo, com seu próprio amadurecimento, para que pudesse se matricular na escola, sem ter apoio de outra pessoa qualquer.

Ele já conhecia as letras e suas pronúncias, devido às brincadeiras de criança que incluíam o alfabeto. Ele reparava que os garotos de sua idade frequentavam a escola e ele não. Começou a invejar os livros e os cadernos enquanto os meninos passavam na rua, indo e voltando da escola. Numa determinada vez, viu um garoto carregando em seus braços sua cartilha escolar, Fernando tinha um pedaço de bolo na mão e não titubeou: – Vamos trocar? Assim, perdeu o pedaço do bolo e ganhou sua cartilha. Quando tinha tempo e não estava trabalhando com sua família, tentava aprender sozinho com sua nova aquisição.

Enfim, chegou à escola, agora era ele quem devia ter os cadernos e livros debaixo do braço e, dessa forma, poderia desfilas com eles no trajeto para a escola. Ocorria que, Fernando sentia-se envergonhado na escola e não tinha amigos.

Os meninos de outras séries faziam graça comigo, devia ser por causa da botina que eu usava, a calça pula brejo, o olho enorme que eu tinha na época e um cabelo deste tamanho. Eu falava para minha mãe, não quero ir deste jeito e ela respondia: – mas só tem este jeito para você ir.

Morava numa fazenda, num distrito rural da cidade de São Carlos, todos de sua família trabalhavam nessa fazenda, as calças eram as mesmas que não serviam mais nos seus irmãos mais velhos, e as botinas eram boas para o trabalho rural. Não era apenas com relação à sua aparência que Fernando sentia-se deslocado, ela na verdade revelava sua história de precariedades no campo que pareciam não se adequar ao ambiente escolar.

A escola que eu sonhava era uma casa grande, cheia de cadeira para sentar, estantes enormes com livros gigantes, muitas pessoas e todas se vestiam iguais, crianças correndo de um lado para o outro e muito verde em volta. Isso pra mim era meio que fantasioso, imaginava se um dia iria estudar em uma escola assim. Então, o primeiro dia que entrei na escola, vi que não era nada daquilo que imaginava na minha cabeça, algumas coisas sim, o resto era fantasia. Depois que fui amadurecendo e percebendo como em tudo a minha volta funcionava, a escola ideal que eu tinha na minha mente foi desaparecendo, foi surgindo uma nova escola ideal, ou seja, reciclei e transformei pra mim.

Sua aprendizagem prévia e sua idade elevada foram os argumentos utilizados para a direção escolar avançá-lo uma série, desse modo, em menos de um ano, foi cursar a segunda série. Desta vez, a família se mudou para outra fazenda mais distante, no distrito de Brotas. Fernando ficou isolado em meio à plantação de laranjas e não pôde continuar a estudar, não teve acesso à escola num período de seis meses, o suficiente para perder o ano.

O pai decidiu retornar para a fazenda anterior e, na ocasião, os próprios donos da propriedade foram os incentivadores para que Fernando voltasse à escola, e com ele sua irmã Talita, dois anos mais nova. Como indicação dos patrões, os pais não contrariaram a decisão.

Nova busca de vagas, nova escola, matriculou-se na escola Péricles Soares. Fernando e sua irmã iam e voltavam juntos da escola, o que os deixou mais próximos. Eles puderam contar com o transporte público escolar que percorria os bairros rurais para levar as crianças e adolescentes à escola pública.

Com 15 anos, Fernando foi cursar o terceiro ano do ensino fundamental, sentia-se grande perto dos demais, todavia não achava que isso era o suficiente para que cursasse a terceira e a quarta séries num único ano, a escola sim e ele foi para a classe de aceleração.

Foi tudo muito rápido, eu não achava certo e fui falar com a professora e ela explicou que era por conta da idade. O lado bom foi continuar com minha irmã, na mesma sala.

A escola Péricles Soares é uma escola estadual que oferece apenas o ciclo I do ensino fundamental, como resultado, tiveram que transferir as matrículas para cursar a quinta série em outra escola que lhes oferecessem o ciclo II, assim, foram para a Escola Estadual Prof. Gabriel Félix do Amaral. Nova escola, novas matérias, novos professores, alunos, ou seja, nova adaptação. Fernando gostava de aprender coisas novas e incentivava a irmã. Infelizmente, perderam novamente o ano, pois seu pai

decidira por outra mudança, foram para a cidade, no bairro do Jardim Gonzaga em São Carlos (aquela mesma mudança já citada que a família fez no final dos anos de 1980).

As transferências constantes da família eram complicadas porque, com as rupturas que produziam, não conseguiam se vincular e organizar uma vida em torno de um determinado referencial. A mudança, aparentemente definitiva para a cidade, de certa forma o alegrou bastante porque ele sempre quis morar na cidade, por outro lado, ninguém da família gostava muito da ideia, eles achavam tudo muito difícil.

Isso prejudicava todos nós. Porque perdíamos tudo durante a mudança, como móveis, roupas, documentos, etc. Eu queria vir para a cidade, achava que teria oportunidade, mas o medo era: Como arrumar emprego? Porque isso é a maior preocupação, o medo de passar fome.

A princípio, Fernando não sentiu tanta dificuldade em morar na cidade, ele acredita que estava num lugar melhor e suas concepções sobre a cidade também foram mudando ao longo do tempo.

Quando nos mudamos pra cidade, a casa em que morávamos era de madeira e a telha era aquela de zinco, o chão era de terra, poucas casas dali, naquela época, tinham piso e banheiro dentro de casa, era tudo pra fora. Então eu sempre achei que um dia íamos melhorar de vida.

Tempo depois, a irmã Talita conseguiu uma vaga na Escola Estadual Profa. Maria Ramos, não por muito tempo, já que ela desistiu de estudar. O pai pouco se interessava por este assunto e a sua mãe disse: "tudo bem filha, a escolha é sua". E ela escolheu desistir.

Fernando, por sua vez, tinha a impressão de que não aprendeu nada na escola, queria começar do zero e tentar fazer tudo de novo. Procurou uma nova escola e queria, na sua compreensão, começar direito para seguir em frente. Então, foi se matricular na primeira série, sozinho, aos 18 anos. Na Escola Municipal de Educação Básica Janete Maria Martineli Lia, buscaram seu histórico escolar, por meio desse

documento se atestou que ele havia interrompido a quinta série e, por isso, não poderia fazer novamente as séries já cursadas. Devido à sua idade, também indicaram que frequentasse as salas de EJA.

Foi assim que Fernando matriculou-se na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes e cursou o EJA, no período noturno. Durante o dia continuava trabalhando junto de sua família, nas colheitas de laranja, ou fazendo outros trabalhos, como carpir terrenos, pequenos reparos em casas, entre outros. Nesse contexto, conseguiu sem interrupções avançar seus estudos até o terceiro ano do ensino médio¹⁵⁰, formando-se em 2006, aos 23 anos.

Neste negócio de pular, não estava aprendendo nada e hoje carrego as consequências disso, hoje tenho dificuldades em diversas matérias, pois não tive uma boa base.

A escola ideal, reformada por Fernando, para além dos sonhos de criança, parte do princípio de que todos deveriam estar envolvidos com os alunos e sua família.

Os professores e diretores que fazem parte dessa base escolar têm como obrigação buscar alternativas de como fazer com que os alunos tenham interesse de aprender, de gostar da escola, das disciplinas que são dadas, isso a escola não dá. O que falta é opção e ferramentas de trabalhos, às vezes, o aluno tá interessado em buscar novos conhecimentos, a escola não tem ferramentas para trabalhar com esses alunos e não tem opção, fica sempre na mesmice. Pode até ter novos materiais, mas o que falta é o interesse desses profissionais. Uma escola é ideal quando todos participam. Porque esse profissional que tá lá frente dando aula tem que ser bastante valorizado e isso cabe à direção e ao Estado.

As mudanças continuaram, agora, apenas de lar, barracos e não de bairro. Muitas vezes, o pai gastava todo o dinheiro do aluguel e, por isso, a família procurava outro lugar para ficar. A precariedade naquele bairro era grande e muitos estavam na mesma situação. Viver nesse bairro, com essas condições, aflorou em Fernando uma

¹⁵⁰ No primeiro semestre de 2005, ao iniciar o segundo ano do ensino médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, foi reprovado por frequência e nos semestres seguintes foi aprovado.

esperança, ele via a necessidade de transformação e achava que poderia fazer parte disso.

Foi a partir daí, que eu comecei a ver o mundo de outro jeito, a me interessar pelo lado social das pessoas que ali moravam. Eu queria fazer alguma coisa, algo que eu pudesse aprender e depois ensinar para as outras pessoas.

Desde a mudança para o Jardim Gonzaga, Fernando frequentou diferentes projetos sociais.

Fui atrás de tudo quanto era projeto voltado pra população carente. Quando eu chegava para conhecer, todo tímido, falava que queria aprender algo para eu ajudar outras pessoas, todo mundo achava estranho eu perguntar isso, porque as pessoas iam nesses lugares para passar a tarde, brincar, almoçar e ir embora.

Ele lembra que as oficinas oferecidas eram voltadas para brincadeiras, para crianças e adolescentes passarem o dia. Depois, os espaços se estruturaram melhor e começaram a oferecer alguns projetos dos quais Fernando participava, tais como reforço escolar, aula de inglês, artesanato, culinária, entre outros.

Eu estava sempre envolvido, na Casa Aberta eu participei das oficinas de teatro, karatê, inglês, português, artes plásticas, artesanato (variados), construção de jornal e, também, da horta orgânica.

Sempre queria mais e mais pra mim, achava muito viciante, depois conheci a Casa da Cultura¹⁵¹, também estava envolvido com as várias oficinas. Eu tinha certeza que, fazendo isso, seria uma pessoa boa, inteligente, pronto pro que der e vier, pois sabia que um dia teria meu lugar, meu espaço [...] Por isso eu participava de todas as oficinas, quando aprendia, ensinava os outros, então essa vontade de querer ajudar os outros foi crescendo cada vez mais, eu tinha certeza que tava no caminho certo.

¹⁵¹ Refere-se à Oficina Cultural Regional Sérgio Buarque de Holanda – São Carlos, que oferece cursos e atividades socioculturais a custos populares ou gratuitos. Ainda que os valores fossem baixos, Fernando conseguia bolsas para participar sem custos dessas oficinas.

No antigo projeto, onde hoje está o Centro da Juventude, conhecido pelos jovens como "chacrinha", Fernando, além de trabalhar na horta orgânica, participava das oficinas de grafite, dança de rua, judô, capoeira, pintura em tela e maracatu. Nesse espaço, havia pessoas que o incentivavam, e essas atitudes sempre eram valorizadas por ele.

Creio que tudo que aprendi, com essas pessoas, [o mais importante é que] pude querer ser alguém na vida, porque tudo para mim tinha sentido, tinha um valor.

Fernando participou das oficinas do METUIA no CRAS Pacaembu, durante o ano de 2008, ele conta como achou interessante o trabalho e como isso o influenciou.

Quando conheci você e as meninas do METUIA, e pude ver o trabalho que era desenvolvido ali com aqueles meninos, eu falei pra mim mesmo, tenho que saber qual a formação delas, porque achei aquilo muito sensacional, a forma que éramos tratados, como eram feitas as oficinas... Foi aí que conversei com umas das meninas, e perguntei o que elas faziam. A resposta dita foi "TO" então fiquei bastante tempo conversando, querendo saber mais sobre o curso.

Esses projetos ofereciam espaços de aprendizagem e pertencimento que Fernando não encontrou em outro lugar. Porém, sua realidade lhe impunha a necessidade do trabalho. Sua maior experiência foi como trabalhador rural, exercia suas funções de modo informal. Nos intervalos entre as colheitas, conseguiu alguns trabalhos temporários, bem pontuais, como modelo, para algumas lojas da cidade, se não lhe pagavam pela tarefa, pelo menos podia ficar com a roupa do desfile. Participou, ainda que por pouco tempo, de um grupo que realiza apresentações e o ensino de artes circenses. Essa vinculação foi fruto de sua participação nas Oficinas de Circo que foram oferecidas na Estação Comunitária do Jardim Gonzaga – ECO.

Tentou, por duas vezes, frequentar o curso pré-vestibular popular, oferecido no bairro, mas não conseguia cursá-lo durante o ano e prestar os vestibulares.

Cheguei a fazer o curso de vestibular na [Igreja] Madre Cabrini, até a metade do ano, como eu estava trabalhando com minha mãe na colheita de laranja e chegava tarde e cansado, eu não tinha coragem de ir, mesmo todo mundo do curso insistindo pra não parar, eu resolvi parar. Então aí bate aquele arrependimento, e já era. Eu sempre fiz cursinho comunitário e sempre parava no meio, eu e meu amigo estudávamos bastante para poder entrar na faculdade pública, mas nós, cabeças-duras, acabávamos desistindo.

No ano seguinte, o curso pré-vestibular comunitário foi oferecido numa escola municipal de ensino fundamental – Ciclo I, EMEB Janete Maria Martinelli Lia, no bairro Pacaembu. Ele tentou mais uma vez, desistiu também novamente, abandonando as atividades logo no primeiro trimestre.

Fernando se tornara um jovem cheio de planos e ideais, na descoberta do amor, os sonhos pareceram ainda mais motivadores. Fernando se apaixonou, o afeto, a companhia e um possível compartilhar de um futuro fizeram com que sua esperança se fortalecesse. A estrutura que essa nova pessoa e sua família, de classe média, puderam proporcionar para Fernando era o que faltava para que ele pudesse experimentar outros voos.

Essa família acolhedora também lhe impôs desafios, afinal seus filhos já haviam concluído o ensino superior e o esperado era que eles se vinculassem a parceiros que, da mesma forma, alcançassem esse nível educacional.

Fernando se dedicou aos estudos para tentar cursar o ensino superior. Queria realizar seu sonho e ser aceito por essa família. Mudou-se para Araraquara, cidade vizinha, onde compartilha moradia com quem namora e sua família.

A oportunidade palpável era realizar um curso em uma IES privada e foi esse o caminho trilhado para cursar Educação Física. Fernando sequer tentou entrar numa IES pública, estava certo de que não havia se preparado para conseguir vencer a competição no vestibular. A escolha pelo curso se deu pelo desejo e também pela possibilidade concreta – o valor da mensalidade e o tempo de duração do curso

tiveram pesos importantes em sua decisão. Fernando sentiu muitas dificuldades no início para optar pelo curso, já que se interessava por outros, como Fisioterapia, Moda, Publicidade e Propaganda, Serviço Social ou Terapia Ocupacional.

Eu fiquei louco por não saber o curso que queria cursar, então fui atrás de quem já tinha feito ou estava fazendo o curso de Educação Física, colhi informações muito boas sobre o curso e resolvi encarar.

Fernando está satisfeito com a opção, acha o curso noturno de Educação Física excelente, apesar dos receios se profissionalmente ele será valorizado, se terá emprego, ou seja, se ele terá retorno no investimento que está fazendo hoje, Fernando repete frases que se tornaram chavão na atual conjuntura do (des)emprego.

Bom, a ida para o ensino superior só me deu mais confiança, mais força de vontade pra ser alguém na vida, mesmo passando por tudo que já passei, não desisto fácil. Mesmo não cursando uma faculdade pública, eu me sinto privilegiado pela força de vontade, por tudo o que a faculdade está me proporcionando. Para eu estar na faculdade é um estágio de uma nova vida de uma pessoa, eu me sinto muito importante, mas nunca me esqueci de onde eu vim, isso me ajuda a manter meus pés no chão.

Fernando conseguiu se vincular como bolsista na IES, com o desconto parcial de 25% sobre a mensalidade de R\$ 500,00/mês. Para conseguir custear seus estudos, trabalhou durante seu primeiro ano numa academia na cidade, o que era interessante pela proximidade com sua futura profissão, ao pagar sua mensalidade, não havia muita sobra. Exprime-se com sinceridade sobre suas dificuldades, acha que tem um déficit educacional que precisa superar, assim deve estudar mais que todos e se dedicar muito para conseguir êxito nos estudos. Durante o primeiro ano do curso, sentia-se muito constrangido, sobretudo, quando teve que apresentar trabalhos oralmente para a classe.

Ainda no primeiro ano do curso, Fernando foi reprovado em três disciplinas: bioquímica, fisiologia e desenvolvimento e crescimento, consideradas difíceis no curso.

Mesmo se esforçando, não conseguiu as notas de que precisava. Então, resolveu não cursar o 2.º ano e realizar apenas as disciplinas pendentes, porque não conseguiria pagar os valores dessas disciplinas somados ao da mensalidade. Em 2010, assumiu outro trabalho, como recepcionista no consultório da família com quem mora, o pai é médico otorrinolaringologista. O consultório foi fechado por problemas financeiros.

Em setembro de 2010, foi trabalhar como vendedor de uma loja num centro comercial. O trabalho começou a trazer dificuldades para cumprir seus compromissos na faculdade, pois dificilmente conseguia sair da loja no horário e chegar a tempo para as aulas. Além disso, o trabalho durante o dia todo e aos sábados tomou seu tempo para estudar, em decorrência disso, saiu novamente do trabalho.

Quero encontrar um emprego no qual consiga conciliar meus estudos. Também, eu não tenho pressa de terminar o curso, quero poder aprender todas as coisas possíveis que me interessar e me sair bem lá na frente.

Fernando realmente conseguiu transformar sua rotina, sua vida, é orgulhoso pelo lugar que alcançou, todavia, mantém os olhos tristes e acanhados, do menino do Gonzaga. Mesmo morando numa boa casa e tendo fartas refeições todos os dias, sente-se constrangido por ter uma vida boa e saber que sua família não. Ele se lembra dos irmãos mais novos que moram com a mãe, apegados a ele. Fernando tenta proporcionar algum conforto para os irmãos e acessos que ele julga fazer parte de um mundo, capaz de ampliar seus horizontes. Poupa do seu salário algum dinheiro e, quando visita sua família, compra ingredientes, cozinha para os irmãos, faz receitas diferentes, para eles poderem experimentar outras oportunidades.

Noutro fim de semana queria levá-los ao cinema, visto que eles nunca foram, mas naquele fim de semana fez muito frio, por isso ele não pôde levá-los, afinal eles não tinham blusas de frio. Com o dinheiro que Fernando tinha compraria blusas ou gastaria com as passagens de ônibus, entrada do cinema e lanches para os meninos. Assim, a estreia no mundo do cinema ficou para outra vez. Por sorte, alguns fins de

semana depois, o dia estava quente e ensolarado, então Fernando pôde levá-los. A felicidade dos pequenos com a novidade proporcionada por ele enche seu coração de alegria e de tristeza porque entende a relação perversa entre a satisfação do consumo gerada pela escassez de possibilidade e a precariedade material. Sentimentos que vivencia tentando ser a referência que ele não teve na família.

Fernando carrega em sua trajetória contraditória e de lutas, as dificuldades de um jovem que acredita na educação, que sonhou um dia em poder estar na escola. Hoje seus ideais não diferem tanto, já que mantém o desejo de fazer parte da escola pública e no ensino superior.

Atualmente, Fernando abandonou o tão almejado curso e voltou a fazer o cursinho comunitário, ainda que decepcionado com a decisão que tomou, acredita que apenas numa universidade pública terá chances de realmente cursá-la (devido à ausência de mensalidades e aos benefícios que poderá conseguir, como moradia estudantil, auxílio alimentação e bolsas acadêmicas ou sociais), na busca de construir um futuro melhor.

A luta pela escolarização

Vimos com a trajetória de Fernando que a necessidade do trabalho para a sobrevivência rompe com qualquer possibilidade de desejo ou de valorização pelo estudo, seja ele o mais elementar, como a própria alfabetização. Contudo, o que realmente sobressai em seu relato é a relação de dominação e subjugação do pai perante a família.

Bourdieu (2002) busca comprovar que a dominação masculina é um produto histórico, de um trabalho incessante de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, família, Igreja, Escola, Estado.

Realmente, creio que, se a unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível (e não só através do recurso à violência física), o princípio de perpetuação das relações de força materiais e simbólicas que aí se exercem se coloca essencialmente fora desta unidade, em instâncias como a Igreja, a Escola ou a o Estado e em suas ações propriamente políticas, declaradas ou escondidas, oficiais ou oficiosas (Bourdieu, 2002, p. 138).

O poder paterno sobre a família acompanha gerações e está instituído em todas as classes sociais, tal como no caso de Fernando, a dominação do pai sobre a família também é legitimada socialmente, ainda que o uso da força (física, sexual e simbólica) seja debatido, acirra-se ao se determinar qual é o limite da violência permitida e em que instância ela poderá ser aceita. O avanço da legislação se direciona para a coibição e a punição da violência, inclusive aquela que ocorre no âmbito privado, como o familiar. Contudo, não é possível delimitar com precisão qual o limite da intervenção do Estado perante decisões e ações privadas, com exceção às graves violações de direitos, mesmo porque o uso legítimo da força é realizado pelo Estado. Ainda que, a intervenção seja delimitada sua efetividade é restrita e questionável.

Diferentes formas de dominação masculina foram desenvolvidas pela sociedade ocidental com destaque para as organizações familiares. Sennett discrimina paternalismo, patriarcado e patrimonialismo, sendo que, estes termos são facilmente confundidos e utilizados muitas vezes como sinônimo. "O patriarcado é a sociedade em que todas as pessoas se aparentam *conscientemente* por laços consanguíneos" (2001, p. 75). Quando as pessoas se localizam na estrutura social a partir de sua relação de parentesco, sobretudo, os homens são os laços de união dessas relações. São eles quem definem as uniões e ficam com a propriedade familiar entre as gerações. Na sociedade patrimonial, a propriedade passa de geração em geração através dos parentes masculinos, mas difere do patrimonialismo no sentido de não conceberem suas relações sociais exclusivamente em termos da família.

"O paternalismo difere do patrimonialismo no aspecto mais fundamental: o patrimônio não existe em si" (Sennett, 2001, p. 77). Ou seja, a propriedade já não é transmitida do pai para o filho, tampouco a sociedade garante legalmente que a posição ocupada por uma pessoa de uma geração seja ocupada por um seu parente da geração seguinte. Contudo, se mantém a dominação masculina, esta por sua vez se sustenta baseada no papel paterno – proteção, julgamento e força. O paternalismo conseguia inclusive uma legitimação do poder fora da família, através do apelo aos papéis exercidos dentro dela, assim, esperava-se que os subalternos fossem leais, gratos e passivos (Sennett, 2001).

Nestas relações de dominação e autoridade paternalista, está intrínseca a legitimação do poder – paterno. Paterno cuja aceção é relativo ao(s) pai(s) ou à pátria, ou seja, o duplo sentido nos leva a dupla interpretação da construção social deste poder como estrutura incorporada dentro e fora da família.

O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família

que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem (Bourdieu, 2002, p. 103).

Fato capaz de justificar o uso que Genuário fazia com a família, e o reconhecimento dos filhos como pequenas propriedades com as quais ele tinha o poder de utilizar como julgasse, assim como, determinar de que formas os serviria para seu próprio uso e controle, seu poder estava fortalecido e suas ações mascaradas pelo papel social tido como protetor e provedor. "Nas ideologias paternalistas, há uma promessa de amparo, mas a qualidade essencial desse amparo é negada: a de que os cuidados prestados farão a outra pessoa fortalecer-se" (Sennett, 2001, p. 115).

Certamente, Fernando conviveu com uma conflituosa relação paterna, uma membrana tão porosa entre cuidar e controlar que se dissolvia ao mais leve toque.

A integridade do genitor que inspira medo e reverência nos filhos, ou do político que inspira pavor de seus cidadãos, é muito questionável. É que as forças que dão autoridade a essas figuras podem não ser usadas a serviço de um ideal mais elevado ou da proteção às pessoas, mas simplesmente sua dominação (Sennett, 2001, p. 32).

Vergonha, disciplina, dependência e posse são exemplos dos sentimentos experimentados por Fernando despertados pela figura paterna tão complexos quantos os despertados pelo próprio pai. Os traços que a dominação imprime perduravelmente nos corpos e os efeitos que ela exerce através deles não significa ratificar a dominação e atribuir àquele que está submetido a responsabilidade de sua opressão ou a escolha de sua opressão.

É preciso assinalar não só que as tendências à "submissão", dadas por vezes como pretexto para "culpar a vítima", são resultantes das estruturas objetivas, como também que essas estruturas só devem suas eficácias aos mecanismos que elas desencadeiam e que contribuem para sua reprodução. O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e só se subordinam a ele porque o *constroem* como poder (Bourdieu, 2002, p. 52).

Sennett (2001) atenta para a força da metáfora¹⁵², colocada na análise entre a figura paterna e a do patrão, como formas comparáveis de dominação, que no caso de Fernando as duas forças coexistiam representadas pelo pai.

Trata-se de uma fusão do cuidado e do poder, ou mais exatamente, ainda que isso seja ainda mais embaraçoso, do amor e do poder. Uma das definições da autoridade é, precisamente, a de alguém que usa a força para cuidar dos outros. Assim, quando observamos a dificuldade com que os submetidos ao poder repelem os que afirmam cuidar deles, ou a depressão que acompanha esse ato de rejeição, estamos observando pessoas que perderam o sentido da existência de algum valor humano no poder (Sennett, 2001, p. 114).

Neste sentido, o papel do Estado ratifica e reforça as prescrições e proscricções do patriarcado privado com as de um *patriarcado público*, inscrito em todas as instituições encarregadas de gerir e regulamentar a existência cotidiana da unidade doméstica. Ressalta-se o caso de uma

visão ultraconservadora que faz da família patriarcal o princípio e o modelo da ordem social como ordem moral, fundamentada na preeminência absoluta dos homens em relação às mulheres, dos adultos sobre as crianças e na identificação da moralidade com a força, da coragem com o domínio do corpo, lugar de tentações e desejos, os Estados modernos inscreveram no direito de família, especialmente nas regras que definem o estado civil dos cidadãos, todos os princípios fundamentais da visão androcêntrica (Bourdieu, 2002, p. 105).

Gramsci (2010, p. 32) nos alerta que “os processos educativos se desenvolvem de muitas maneiras e devem ser estudados prestando atenção especial aos momentos que geralmente não são considerados educativos no sentido estrito do termo”. É inegável o papel da família, o ambiente familiar e a concepção por eles adotados em relação ao processo educativo de Fernando, toda uma gama de pensamentos, ações e impeditivos que se relacionam no sentido oposto daquele indicado por Gramsci aos seus filhos, sobretudo nas Cartas do Cárcere enviada para Carlo.

¹⁵² A compreensão de metáfora pauta-se em duas ideias de coisas diferentes que estão ativas ao mesmo tempo e são sustentadas por uma única palavra ou expressão, cujo sentido é a resultante de sua interação, assim a metáfora cria um sentido maior do que a soma das partes, porque as partes se interagem, assim elas podem estabelecer relações sociais, o todo cria o sentido especial das partes (Sennett, 2001).

O ambiente de Mea é em primeiro lugar vocês aí, depois os seus amigos, a escola, e finalmente todo lugarejo com seus Cozzoncu, suas sinhás Tanas e Zuanna Culemantigu etc., etc. De quais setores deste ambiente receberá Mea os impulsos para os seus hábitos, os seus modos de pensar, os seus juízos morais? Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar e fazendo pressões sobre ela, de modo afetuoso e amável, mas rígido e inflexível, sem dúvida alguma ocorrerá que a formação espiritual de Mea será resultado mecânico do influxo casual de todos os estímulos desse ambiente, isto é, contribuirão para a educação de Mea (Gramsci, 2010, p. 131).

A disciplina e a rigidez se mantêm presentes, entretanto numa relação de autoridade e afeto, além disso, a convivência familiar que inspira a formação, esta por sua distinção humanista, difere daquela recebida por Fernando que se baseava no medo e no trabalho, compreendendo este último como o braçal e doméstico, longe da ideia da educação como trabalho pautada por Gramsci (2010).

A busca incessante de Fernando pela educação formal, sua batalha pela vaga na escola, sua vontade de aprender e de estudar imprimem belos e marcantes trechos em suas narrativas que nos fere ao demonstrar como sua trajetória foi violentada, ainda que se pese o acesso e a democratização de ensino conquistada no final dos anos 1990. Seu traçado de vida demonstra como a cultura e a educação podem ser privilégios distantes para aqueles que se encontram em situações de submissão, patriarcal – no sentido do núcleo familiar, como também, das relações de troca.

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que sejam assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar a escola, com o dinheiro de todos, também para os filhos medíocres e deficientes dos ricos, enquanto deixa de fora os jovens proletários inteligentes e capazes. A escola média e a escola superior devem ser dirigidas apenas aos que sabem demonstrar que são dignos delas. Se é do interesse geral que elas existam, e que sejam mantidas e regulamentadas pelo Estado, é também do interesse geral que possam ter acesso a elas todos os que são inteligentes, qualquer que seja sua condição econômica. O sacrifício da coletividade só se justifica quando se dá em benefício dos que merecem. Por isso, o sacrifício da coletividade deve ser, sobretudo, para dar às pessoas de valor aquela independência econômica necessária para que possam consagrar tranquilamente seu tempo aos estudos e para que possam fazê-lo com seriedade. (Gramsci, 2010, p.65).

A escola, por sua vez, se apresenta como uma das instituições que reforça e reproduz o modelo de dominação masculina. Seu papel interfere não apenas no

controle e poder masculino, como também inculca o modo de ser e de interpretar a realidade a partir deste modelo de organização familiar, social e governança.

A Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos de representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, (...), isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de *se* ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo (Bourdieu, 2002, p. 104).

Para Bourdieu (2002) a escola ocupa papel ímpar nos efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e de grandes instituições, não porque reproduzem esse modelo, todavia por ser responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais. Sendo assim, a escola “poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina” (2002, p. 139).

Ainda assim, na experiência da trajetória de Fernando a escola era sua possível salvação, sua busca incessante para se tornar um estudante era a meta de projeção da liberdade e da autonomia, a busca pela palavra era uma rota na direção de sua conquista individual-e-coletiva, na ruptura da opressão. Análogo ao lema que Paulo Freire (2000, p. 96) prega que deve estar na mente e no coração de qualquer educador, Fernando inculcou que “mudar é difícil, mas é possível”.

Preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, por meio de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação (Saviani, 2007, p.7-8)

Segundo referencial de Castel (1994) Fernando vivenciou importantes processos de desfiliação sócio relacional, como também econômicos, entretanto vislumbrou a educação como seu potencial para que pudesse galgar melhores condições, sua luta demonstrou que sem o suporte social de diferentes configurações não teria conquistado espaços e posições inclusive subjetivas, para que pudesse confiar em si mesmo novamente e buscar novas potências de vida.

Tal como afirma Freire (2000, p. 57) “não há subjetividade na hipertrofia que a torna fazedora da objetividade nem tampouco na minimização que a entende como puro reflexo da objetividade”. Na vivência da história de cada um que podemos comparar, ajuizar, escolher, decidir, romper, e é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo por outro lado tornar-se transgressores da própria ética.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* da realidade (Freire, 2000, p.80, grifos do autor).

A capacidade de transformação de Fernando não vislumbra a vivência precária e oprimida como sinalizadora de potencial para o engrandecimento do homem, os homens podem ter a qualidade de serem resilientes, adaptativos à sua realidade, contudo não é apenas a vivência da opressão, das dificuldades e das explorações que se enobrece o homem.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no campo da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real (Gramsci, 2010, p.80).

Destaca-se a capacidade, de Fernando, de resignação da sua condição onde encontrava-se submetido para a compreensão e superação de sua realidade, pautada pelos processos de conscientização e autonomia pela palavra, no qual a educação tem papel fundamental.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação (Freire, 2000, p. 114).

Todos somos dotados da capacidade de aprender e ensinar uns aos outros, todos somos educadores (Freire, 2000) e devemos compartilhar dos saberes acumulados pela história da humanidade, mediatizados pelo mundo ao nosso redor, na direção da conscientização coletiva, criticidade e mobilizações sociais, cujos caminhos podem ser possíveis em sociedades democráticas.

Ou ainda, todos somos filósofos (Gramsci, 2011) somos capazes de intervir no mundo a partir de uma determinada perspectiva filosófica. Assim, faz-se importante o questionamento sobre como cada cidadão tem reproduzido suas intervenções e a partir de que lógica as tem sustentado.

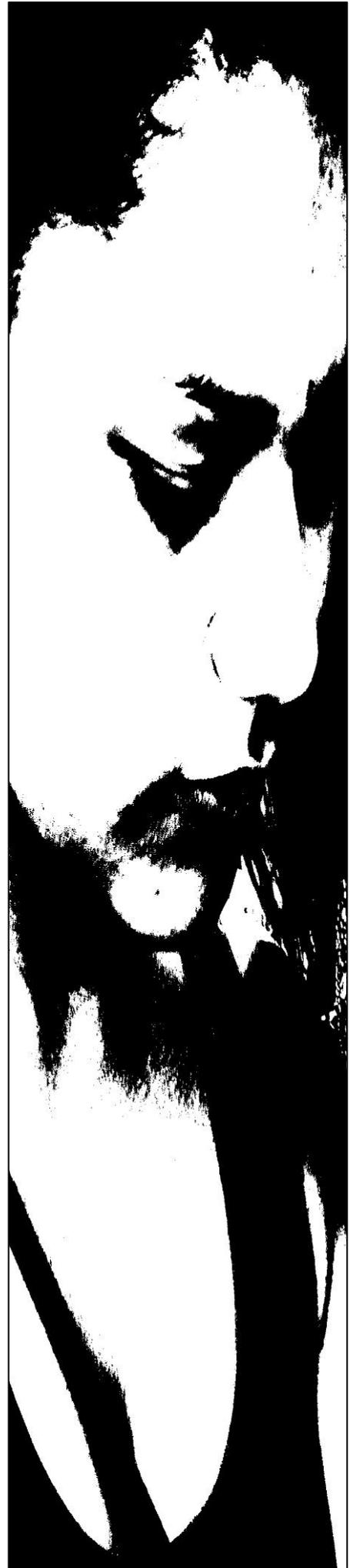
Todo homem desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é para suscitar novas maneiras de pensar (Gramsci, 2011, p. 229).

Mari

Mari optou por seu nome em detrimento do seu verdadeiro, tem personalidade forte, fala da vida como quem tivesse o dobro da experiência que seus 20 anos pudessem dar. É expansiva, ao mesmo tempo reservada, gosta de ter muitos amigos, é sincera e diz o que pensa, tenta não magoá-los, entretanto pretende ser verdadeira acima de tudo.

Mari nasceu em meados da década de 1990, na Vila de Ubiraçaba, localizada no interior da Bahia. João, seu pai, era trabalhador rural e nos últimos anos trabalhava no corte da cana-de-açúcar, no interior de São Paulo. Por intermédio de parentes distantes, que já haviam percorrido o mesmo caminho, vislumbrou a possibilidade de abandonar o trabalho temporário para ser efetivado numa empresa de grande porte na cidade de São Carlos. Em consequência, em 1995, a família veio para a cidade num caminhão – motivo de risos quando se recordam – pois os sete filhos vieram escondidos sob a lona da carroceria, a filha mais nova, Maressa, na época tinha apenas 70 dias. Quando ela conta a história, gaba-se entre as irmãs, afinal foi a única a vir na cabine e no colo da mãe, Carlota, que tinha 35 anos.

Mauricio é o filho mais velho, hoje com 29 anos, é casado e tem um filho de quatro anos – Gionanni. Maria é a filha mais velha, tem 27 anos, também é casada e tem Isadora, um bebê de aproximadamente um ano. Os dois irmãos conseguiram completar o ensino médio e, apesar dos atrasos, finalizaram os estudos na



modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Marcelo tem 25 anos e desistiu de estudar no primeiro ano do ensino médio. Marília, 23 anos, é casada e tem um filho de cinco anos – o Gianni. Ela está cursando o ensino médio na modalidade EJA e faz um curso para se profissionalizar como cabeleireira. A quinta filha da família é Mari, a protagonista desta história. Marina, 18 anos, finalizou o ensino médio e trabalha num estabelecimento comercial ligado ao ramo de alimentos. Maressa, 15 anos, cursa a primeira série do ensino médio. Já os caçulas gêmeos, Raul e Romeu, têm 13 anos. O primeiro cursa a sexta série do ensino fundamental, é o único que estuda no período da manhã, todos os outros estão no noturno, ele gosta de jogar futebol e brincar na rua. Romeu, aos três meses de idade, contraiu meningite, devido à sequela tem atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência auditiva, por isso, emite apenas alguns sons. Ele frequentava a Associação de Pais e Amigos do Excepcionais – APAE, mas não atualmente.

Mari e todos os seus irmãos estudaram na mesma Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. Aqueles que ainda estudam também estão matriculados nessa instituição de ensino. Quando cursava o primeiro ano do ensino médio, Marina (irmã de Mari) considerava o ensino fraco e desejava estudar em outra escola, preocupada com sua formação desabafava:

Os alunos têm muito poder na escola Aracy, assim, se decidem não irem à escola, não tem aula, tal como em todos os feriados. Por exemplo, se é ponto facultativo na segunda e feriado na terça-feira, os alunos se organizam para faltar e ficamos a semana toda sem aula. Pois, mesmo quem quer estudar, como eu, que não falto, quando chego à escola, tem apenas 15 alunos em toda a escola, então somos dispensados.

Marina insistiu para conseguir uma vaga na Escola Estadual Dr. Álvaro Guião¹⁵³, escola que reconhecidamente apresenta bons resultados nas avaliações e tem prestígio na cidade. Ela enfrentou uma lista de espera, uma vez que as solicitações são bem

¹⁵³ Escola tradicional de São Carlos, antiga Escola Normal, oferece ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio regular.

maiores que as vagas ofertadas. Finalmente, foi chamada para estudar no período noturno. Ela ficou satisfeita, já a família mostrou-se resistente. Algumas irmãs, incluindo Mari, diziam:

Se todos estudaram aqui, porque ela tem que ir para lá? Ela não é mais bonita, nem melhor do que ninguém aqui.

Os irmãos mais velhos falavam para a mãe que seria difícil saber o que ela estava fazendo estando longe (no centro da cidade) e ficaram preocupados com uma série de problemas que poderiam acontecer. Como decisão final, a mãe a proibiu de estudar no centro. Ela perdeu a vaga e, contrariada, formou-se na escola do bairro. Um ano depois, em 2011, Maressa conseguiu uma vaga numa lanchonete no centro comercial, bem distante de sua moradia. Dessa vez, todos da família a apoiaram, afinal para o trabalho valeria a pena o esforço, pois seu rendimento contribuiria com as despesas da casa.

A família de Mari mora numa casa com cinco cômodos, exceto as filhas, Maria, que construiu uma casa, e Marília, que alugou, as moradias estão localizadas no mesmo bairro.

Devido à sua deficiência, Romeu recebe um Benefício de Prestação Continuada – BPC, no valor de um salário mínimo, cuja responsável legal é Carlota. Segundo a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, art. 21 da Lei nº 8.742/1993¹⁵⁴, o responsável não pode exercer nenhuma atividade de trabalho e deve comprovar que a renda mensal do grupo familiar *per capita* seja inferior a um quarto do salário mínimo.

¹⁵⁴ Outro critério para receber o BPC consiste na avaliação que acusa se a deficiência incapacita o sujeito para a vida independente e para o trabalho. Esta avaliação é realizada pelo Serviço Social e pela Perícia Médica do INSS. Já para o cálculo da renda familiar é considerado o número de pessoas que vivem na mesma casa – assim entendido – o requerente, cônjuge, companheiro(a), o filho não emancipado de qualquer condição, menor de 21 anos ou inválido, pais, irmãos não emancipados, menores de 21 anos e inválidos. O enteado e o menor tutelado equiparam-se a filho mediante a comprovação de dependência econômica desde que não possuam bens suficientes para o próprio sustento e educação (Brasil, MDS, 2011).

Atualmente, todos os filhos de Carlota estão desempregados, exceto Marina, portanto, a renda da família corresponde ao BPC de Romeu e à contribuição que Marina pode oferecer. Mari preocupa-se com a situação da família e gostaria de estar trabalhando para colaborar com as despesas.

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Mari frequentou a pré-escola, em 1996, na EMEI Professor Octávio de Moura, atualmente, Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI Professor Octávio de Moura, no Jardim Cruzeiro do Sul. O ciclo básico I do ensino fundamental foi realizado na Escola Estadual Professor Péricles Soares. Mari se recorda.

Eu só aprendi a ler na terceira série, até então meus irmãos faziam toda a lição para mim.

Mari participava concomitantemente de projetos sociais, durante seu primeiro ano escolar, realizava as atividades oferecidas pelo projeto social do SESI¹⁵⁵ para crianças de grupos populares, tais como o esporte solidário e aulas de culinária. Mari ainda se lembra do ônibus que transportava as crianças até a sede do projeto.

No ano seguinte, Mari ingressou no projeto social da Igreja Madre Cabrini, do qual foi participante assídua dos 7 aos 14 anos. Frequentou diferentes propostas de oficinas socioeducativas – corte e costura, bordado, pintura, coral, teatro, entre outras. Ela se lembra delas com saudades, contudo, não desenvolve nenhuma atividade dentre as que aprendeu.

A Escola Estadual Péricles Soares oferece apenas o ciclo I do ensino fundamental, sendo assim Mari foi transferida para a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, para cursar a quinta série.

¹⁵⁵ O Serviço Social da Indústria SESI é uma entidade de direito privado, nos termos da lei civil, estruturada em base federativa para prestar assistência social aos trabalhadores industriais e de atividades assemelhadas em todo o território nacional (SESI, 2011).

Mari afirma que nunca gostou da escola nem dos estudos, mas buscava rendimentos escolares satisfatórios. A entrada na quinta série lhe trouxe dificuldades; até hoje, diz ter trauma de matemática devido ao conteúdo que sempre considerou complicado, sentia-se incapaz de aprender. Após algumas conversas, ela se recorda de um professor:

Meu professor de matemática me fazia ir até a lousa para fazer os exercícios que eu não conseguia, ele fazia isso não só comigo, mas sempre que havia alguém que não soubesse a matéria, então a gente ficava horas na lousa, eu suava frio e não conseguia fazer as contas, então ele falava para os outros alunos tirarem sarro da gente, só porque a gente não conseguia.

Mari frequentou a quinta série durante os três anos seguintes, ou seja, foi reprovada por três vezes na mesma série. Ela afirma que, nesse período:

Eu desandei, reprovei por falta, porque pirava¹⁵⁶ para ir para no areeiro¹⁵⁷, encontrar uns meninos, queria saber mesmo era de namorar. O que é que tem faltar? Vou para escola, ao invés de assistir cinco aulas assisto três, pois os professores também faltam.

Também nessa ocasião, Mari se tornou muito amiga de Tatiana, elas moravam na mesma rua, estudavam na mesma classe, tinham idades muito próximas, além de outras identificações, era sempre possível vê-las juntas. Mari sentia-se segura com a amiga e, para Tatiana, ela era o apoio que considerava não ter em casa. Na escola, quando Mari deixava de frequentar as aulas, sempre estava acompanhada de Tatiana, a distinção estava no rendimento escolar, afinal Tatiana conseguia boas médias, e Mari, não.

Certo dia, Tatiana escreveu um bilhete para Mari, num pedaço de uma folha arrancada do caderno, ela dobrou sem pressa e entregou, quando Mari abriu, não entendeu e pensou que só podia ser uma brincadeira, afinal inglês era incompreensível

¹⁵⁶ Linguagem informal utilizada pelos jovens que significa cabular aula, ou seja, não frequentar a aula.

¹⁵⁷ Área de preservação ambiental, próximo à escola que, após se realizar uma trilha, chega-se à nascente de um pequeno rio, no caminho há um bolsão de areia onde os jovens se encontravam.

para ela. Mari sorriu, amassou e jogou o bilhete fora, sem dar muita importância, elas se despediram rapidamente e Mari retornou para sua casa. Poucas horas depois, era possível ouvir alguns gritos vindos da rua, Mari saiu apressada e tentando entender o que havia acontecido. Tatiana tinha apenas 15 anos, era bonita e sem dúvida alguma a melhor amiga de Mari. Como ela pôde suicidar-se? Como teve coragem para enforcarse, no final da rua, naquele dia? Mari tentou em vão entender o que aconteceu e até hoje não encontra palavras para explicar.

Mari acredita que Tatiana tentou avisá-la de que algo estava errado, ou ainda que ela tenha se despedido da amiga naquele pedaço de papel que se perdeu. Esse episódio a abalou, Mari não retornou mais à escola. Tempo depois, começou a trabalhar.

Seu primeiro trabalho, aos 14 anos, foi como empregada doméstica, acompanhando sua mãe três vezes por semana numa casa de alto padrão. Mari abandonou esse emprego para trabalhar numa banca de camelô¹⁵⁸, vendendo mídias de CD e DVD¹⁵⁹ de filmes e músicas piratas, ou seja, produtos duplicados ilegalmente, comercializados com o objetivo de se obter lucro. Mari trabalhou no centro da cidade, gostava do que fazia, sentia-se bem remunerada, recebendo um percentual das vendas, como era expansiva e comunicativa, conseguia um bom retorno financeiro, por volta de R\$ 800,00 por mês. Um ano depois, todo o processo de reprodução das mídias com seu patrão, Mari realizava desde a gravação das mídias, cópia das capas, recorte e embalagem, até finalizar o produto para o comércio. Todo trabalho era executado na própria casa de seu patrão.

¹⁵⁸ Comerciante de artigos diversos, que se instala provisoriamente em ruas ou calçadas, muitas vezes sem permissão legal.

¹⁵⁹ CD é a abreviatura de *Compact Disc* ou "Disco Compacto", atualmente é um dos mais populares meios de armazenamento de dados digitais. DVD é a abreviatura de *Digital Versatile Disc* ou "Disco Digital Versátil" que pode armazenar dados no formato digital, com maior capacidade que o CD.

Eu tinha metas para cumprir, por dia, tinha vezes que eu gravava cinco mil CDs por dia, e você nem sabe como era rápida a máquina, você colocava cinco CDs de uma vez só para gravar.

Mari recebeu uma proposta financeira melhor para trabalhar em outra banca, que vendia, além das mídias, aparelhos de som e outros eletrônicos. Porém, a dona da banca era ex-esposa do seu patrão anterior, e a disputa pela vendedora virou motivo de desavenças. Mari optou por deixar o emprego a fim de participar das discussões e dos problemas pessoais dos patrões.

Aos 16 anos, decidiu retornar aos estudos devido à insistência dos pais, na ocasião já tinha idade para cursar as demais séries do ensino fundamental na modalidade de EJA. Acompanhou bem o conteúdo e tinha a consciência de que o ensino, nessa modalidade, era bem conciso e as exigências para avançar as séries eram mais simples de serem alcançadas dessa forma. Mari queria cursar o Ensino Médio – EJA, contudo, a defasagem entre idade e série já estava superada, desse modo, deveria cursar o ensino médio regular, preferiu estudar no período noturno para não conviver com tantas crianças.

Mari considerava-se próxima e preocupada com sua família, sobretudo, com seu pai. João era uma pessoa muito ensimesmada; para lidar com ele, a família criou uma dinâmica para não incomodá-lo, ele preferia ficar sozinho e todos obedeciam. Houve situações em que o isolamento perdurou dias, porém, todos aceitavam seu temperamento. Esse quadro se complicou quando João começou a ter confusões mentais mais sérias, fazia relações entre objetos, pessoas e lugares de forma desconexa, o que resultou em acompanhamento psiquiátrico. Havia anos, João sofria de uma doença mental, que a família nomeava de depressão, enquanto os médicos diagnosticavam como esquizofrenia.

Em 2008, a perda de João foi tão traumatizante para Mari quanto a de Tatiana anos atrás. O pai foi encontrado em casa morto, João cometera suicídio. A família ficou

muito abalada com esse acontecimento, assim como toda comunidade. Mais uma perda para Mari, novamente não alcançou explicações que pudessem sufocar sua dor, igualmente, não teve chance de despedidas.

Ao contrário da situação que havia vivenciado com a perda de sua melhor amiga, Mari não abandonou os estudos, queria que seu pai ficasse orgulhoso dela, onde quer que estivesse, então, manteve a dedicação necessária aos estudos para que pudesse colher resultados satisfatórios.

Após a finalização do ensino médio, Mari procurou uma vaga no mercado de trabalho e conquistou a função de atendente num restaurante situado na praça de alimentação do centro comercial de São Carlos. O contrato estipulava oito horas diárias de trabalho, sempre com folgas nas segundas-feiras, recebendo o valor de um salário mínimo. Mari conta.

Eu fazia de tudo lá dentro, desde a limpeza, às vezes cozinhava, servia as mesas, repunha a comida e cobria o caixa.

Mari gostava do que fazia e considerava que era bem remunerada; porém, após o primeiro ano nesse emprego, avaliou que sua vida estava restrita ao trabalho, sem folgas no fim de semana, eram bem poucos os momentos de lazer, quando existiam, sentia-se sonolenta, cansada, e percebeu o quanto perdeu de sua vitalidade. Na maior parte do tempo em que ficava em casa, aproveitava para dormir, deixou de fazer contatos com seus amigos e isolava-se.

Comparando a Mari que cursava o último ano do ensino fundamental, até mesmo a Mari mais madura do ensino médio e a Mari trabalhadora, foi nítida sua mudança em relação às suas expectativas e seus relacionamentos, sua forma de enfrentar os problemas e as dificuldades, assim como na análise que passou a fazer de si mesma:

Eu não me sinto a mesma pessoa, parece que tiraram algo de mim, que eu não consigo me encontrar de novo, nem sei onde procurar ou o que

fazer... Não tenho a mesma vontade, até meus sonhos agora parecem sem importância...

É possível perceber um grau de autonomia de Mari ao fazer determinadas escolhas, ao mesmo tempo em que sua percepção de si é muito sutil e complexa, para essa garota de 19 anos. Mari fez uma análise de sua vida e percebeu que precisava de um tempo para se reestruturar. Por isso, pediu demissão do emprego.

Nesse momento, sugeri à Mari a possibilidade de continuar os estudos com sua inserção no ensino superior, na modalidade de Educação à Distância – EaD, uma vez que poderia se interessar por algum curso, ampliar suas oportunidades de trabalho no futuro e seu perfil socioeconômico favoreceria sua entrada numa instituição de ensino superior pública.

Mari não se animou, acreditava que não era suficientemente capaz, que esse grau de ensino só era possível para um grupo de pessoas do qual ela não fazia parte. Tinha medo do fracasso e até mesmo de voltar a acreditar em seus sonhos. Contudo, com nosso investimento, meu e da equipe do METUIA, em sua capacidade e com o apoio que oferecemos, Mari se fortaleceu e definiu por essa escolha.

De acordo com o edital de inscrição para o vestibular, na modalidade de ensino a distância, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Mari poderia solicitar a isenção da taxa cujo valor era de R\$ 75,00. O edital definia dois dias para essa solicitação (8 a 10 de setembro), realizado totalmente por meio eletrônico¹⁶⁰ e afirmava que, ao todo, seriam concedidas até 800 isenções integrais. Parecia que Mari teria boas chances.

Os candidatos interessados em pleitear a isenção integral da taxa de inscrição para o vestibular EaD UFSCar 2010 deveriam atender a alguns critérios; Mari era uma candidata que se enquadrava nesse perfil, afinal, havia cursado integralmente e

¹⁶⁰ Os documentos comprobatórios deveriam ser encaminhados pelo correio.

concluído o Ensino Médio em escola pública e, certamente, pertencia a grupo familiar cuja renda bruta era inferior a um salário mínimo e meio (R\$ 765,00) por morador.

Foi preciso então realizar a busca e a organização da documentação comprobatória solicitada no edital¹⁶¹. A busca e a organização de todos os comprovantes foi tarefa árdua, sem o apoio e a ajuda da intervenção da equipe do METUIA, Mari provavelmente teria desistido. Ela precisou organizar a documentação de toda sua família, no caso oito pessoas, e sua própria documentação. Muitas dúvidas surgiram, por exemplo, como deveriam ser redigidas as declarações solicitadas; como não havia um modelo, todos ficaram inseguros nos preenchimentos. Além disso, havia uma cláusula que amedrontava Mari, a qual afirmava que o preenchimento do requerimento para solicitação da isenção, assim como a entrega da documentação comprobatória, era de inteira responsabilidade do candidato, da mesma forma que o seu preenchimento incorreto ou a entrega incompleta implicaria automaticamente a desclassificação do candidato.

Como a família era mantida pelo BPC que recebia de Romeu, os comprovantes se resumiram a este. Mari dizia que, se fosse na época em que trabalhava nos camelôs, seria difícil conseguir um comprovante. Como as pessoas poderiam assinar

¹⁶¹ No edital, os documentos solicitados foram: fotocópia de documento de identificação de todos os integrantes do grupo familiar que residissem no mesmo endereço (Carteira de identidade, Cadastro de pessoa física, Carteira de Trabalho ou outro documento de identificação), no caso dos menores de 18 anos deveria ser apresentada a certidão de nascimento; o comprovante de escolaridade da jovem, ou seja, a fotocópia do histórico escolar; comprovante de consumo de energia elétrica (conta recente com o valor do consumo em kwh da casa em que reside o candidato) e o carnê de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) de 2010 com identificação do endereço do proprietário e com o valor total do imposto. Era preciso ainda, o comprovante de renda do grupo familiar que, para os empregados, era necessário apresentar contracheque de algum mês de 2010, para os aposentados ou pensionistas, fotocópia de documento fornecido pela Previdência Social ou outras fontes: no caso dos trabalhadores desempregados, fotocópia das folhas de rosto da carteira profissional e da rescisão de contrato ou similar, acompanhado de declaração informando o tempo que se encontra fora do mercado de trabalho e como tem se mantido nesse período. O profissional liberal ou autônomo deveria apresentar a fotocópia do último carnê de pagamento de autonomia, declaração comprobatória de renda ou outros documentos que demonstrem o rendimento e o tipo de atividade exercida. Para o trabalhador informal ou eventual, foi solicitada uma declaração especificando a renda mensal, com a assinatura de duas testemunhas que não fossem parentes até terceiro grau do candidato ou de quem se estivesse comprovando a renda, com a carteira de identidade e endereço. No caso dos menores de 18 anos, era necessária a declaração do responsável pelo grupo familiar informando que membros do grupo não exercem atividade remunerada.

algo que as comprometessem assim? Já que o trabalho informal, em sua maioria, é também ilegal.

Outras questões surgiram em relação ao comprovante de consumo de energia elétrica e ao carnê de IPTU. Quando questionada acerca desses documentos, Mari logo sorriu e afirmou que não pagavam essas contas. Apesar de consumirem energia elétrica, as irregularidades nesse território se mantêm há anos, inclusive como já relatado em seu histórico, muitas ligações elétricas são clandestinas, usualmente conhecidas como “gato”. O Código Penal Brasileiro considera essa atividade como furto (artigo 155, parágrafo terceiro) que se define por “subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel, equipara-se à coisa móvel a energia elétrica ou qualquer outra que tenha valor econômico”, com pena prevista de quatro a oito anos de reclusão.

Como seria possível apresentar uma documentação, tal como uma declaração, com esse grau de exposição, ao mesmo tempo, de clara necessidade socioeconômica?

Outro questionamento surgiu em relação ao carnê do IPTU, Mari sabia do que se tratava:

Sei IPTU... xiii, a gente não recebe isso aqui não.

Como as condições habitacionais daquele território poderiam ser cobradas, sequer a legalização dos lotes foi formalizada? Esse território foi delimitado como área isenta desse imposto. Foi necessária a busca de estratégias para que pudéssemos encontrar outros meios de comprovar a condição socioeconômica de Mari.

A assistente social do CRAS Pacaembu nos orientou que a comprovação da inserção em outras ações do governo, sobretudo federal, poderia ser suficiente para comprovar a vulnerabilidade social da família; no caso, a família estava inserida no programa de bolsa alimentação, neste caso, o comprovante era fornecido apenas pela Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social - SMCAS.

Seguindo as orientações, fomos à SMCAS, que, segundo as informações de outra assistente social, indicou outro serviço para a emissão desse tipo de documentação, no caso os Serviços Integrados do Município (SIM), uma vez que lá estão todos os cadastros de todas as residências de São Carlos.

Ao explicarmos a situação ao atendente na SIM, fomos informadas que Mari precisaria de um "número de cadastro de residência" que conseguiríamos apenas em outro serviço, denominado "Cadastros". Somente com esse número é que ele poderia emitir o "comprovante de residência". Ainda na busca, fomos para o serviço chamado "Cadastros". Explicamos a situação, mais uma vez, e o atendente nos pediu o endereço da residência de Mari. Depois de procurar o endereço no sistema, ele nos disse que o número da casa não constava no registro.

Aquela procura kafkiana nos revelava que o local em que a família de Mari morava, para o sistema de registro da prefeitura municipal de São Carlos, estava em nome de uma pessoa que sequer Mari ou qualquer membro de sua família conhecia, tampouco as outras cinco famílias que coabitavam este terreno com suas construções irregulares, fruto de todo histórico já apresentado do território. Sendo assim, mesmo que mantivéssemos nossa busca pela emissão do comprovante, ele não nos serviria, afinal o nome não seria de alguém da família de Mari, portanto, não seria válido para os fins do edital.

Não permitindo que toda burocracia pudesse desanimar Mari, nossa equipe procurou alguns comprovantes sem sua presença, para evitar maiores frustrações, além da exposição que a desestimulava. Conversamos novamente com a assistente social do CRAS Pacaembu que, compreendendo toda a dificuldade encontrada, emitiu o comprovante de que a família era beneficiária do programa bolsa alimentação do município.

Com todos os documentos que conseguimos, membros da equipe do METUIA foi à Coordenadoria do Vestibular (CoVest) da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFSCar, com o intuito de obter informações se aquela documentação seria suficiente para realizar a solicitação de isenção da taxa de inscrição do vestibular EaD na UFSCar. O atendente os encheu de esperança, uma vez que compreendeu a situação e concordou que o caso de Mari realmente se encaixava nos critérios estabelecidos.

Mari assegurava que, se todas as etapas para entrar na universidade precisassem de tantos esforços, ela não alcançaria esse feito. Estava certa, e eu concordava com ela, que esta já era uma das etapas do processo seletivo.

Duas semanas depois, saiu o resultado do deferimento e a inscrição de Mari foi indeferida por problemas na documentação. Na página da rede mundial de computadores em que estava essa informação, havia um aviso que não seria possível nenhum tipo de recurso em relação aos resultados dos deferimentos.

Foram discutidas outras formas para que Mari pudesse arcar com a taxa de inscrição. A primeira opção foi buscar apoio na Secretaria Municipal Especial da Infância e Juventude (SMEIJ), contudo, pelas estratégias sugeridas, não teríamos tempo hábil para conseguir o financiamento. Fizemos a escolha por realizar uma arrecadação entre todos do grupo METUIA, de quem estivesse disposto a contribuir e, assim, conseguimos o montante necessário para o pagamento da taxa. Enfim, realizamos a inscrição de Mari no vestibular da EaD da UFSCar.

Desta vez, com o pagamento realizado, não encontramos dificuldades. Todavia, assim que sua inscrição foi aprovada, tivemos conhecimento do local de realização do exame vestibular. Mari teria que viajar para outra cidade, cerca de 190 km de distância de São Carlos, o que significava custos extras de passagens e alimentação. Além disso, não havia em São Carlos trajeto direto para a cidade onde seria realizado o exame vestibular. Mari teria que fazer paradas em cidades vizinhas para conseguir realizar

todo o trajeto necessário e, neste caso, para cumprir os horários das provas, seria preciso pernoitar um dia antes na cidade para chegar no tempo previsto para a realização das provas, o que acrescentaria também o custo de hospedagem.

Todo esse processo foi entristecendo Mari, a cada etapa outros problemas deveriam ser considerados e novas soluções precisavam ser encontradas. Em contato com membros do METUIA, conseguimos uma 'carona' para Mari e, dessa forma, não se necessitaria angariar os custos de hospedagem e das passagens. A questão da alimentação logo foi resolvida com um lanchinho preparado em casa.

Mari já parecia vitoriosa apenas por ter conseguido chegar até ali, por todo percurso que precisou enfrentar para conseguir realizar o exame vestibular, o que para muitos é apenas a primeira etapa.

Infelizmente, Mari não conseguiu; aguardamos as listas de espera em vão. Apesar disso, Mari mostrou-se forte e não desanimou, muitas vezes acreditou que seria possível e, embora parecesse simples, esse sentimento pôde trazer mudanças significativas em sua vida, Mari se fortaleceu de esperança, ao perceber que muitos acreditavam em seu potencial e se esforçaram para que ela realizasse o exame.

Hoje, Mari tem poder de decisão, não se submete aos relacionamentos que a considera menor, batalha por melhores condições de trabalho e valoriza muito a família que tem. Entretanto, não deseja passar pela mesma situação este ano, afirma que não desistiu, quer recriar outros caminhos possíveis, enquanto toma fôlego para lidar com seus sonhos.

Juventude perpassada por adversidades e seus enfrentamentos

A família de Mari reproduz um discurso social acerca da importância da educação, contudo, o estar na escola resume todo o recurso empregado na educação da prole. No caso da irmã Marina, também se evidencia a competição implícita entre irmãos, que estagnaram sua possibilidade de estudos numa escola avaliada como mais qualificada, em detrimento da horizontalidade das possibilidades educacionais entre todos os irmãos. Fato este corroborado, quando um ano depois, sob a perspectiva da família não havia nenhuma intercorrência que a pudesse impedir de trabalhar, apesar das condições mais severas que aquelas utilizadas como justificativas para o impedimento de sua mudança de escola.

Além da necessidade do trabalho e, mormente da renda, o investimento realizado pelos membros da família partem dos exemplos de sucesso e de fracasso vividos no sistema escolar, concretamente, isso significa que cada grupo social tenderá a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos, medidos em relação ao tempo, energia e recursos financeiros conforme percebam as probabilidades de êxito (Nogueira, 2006). Desta forma, a família de Mari, além da competição entre seus membros, possivelmente também não vislumbrava alguma mudança na perspectiva de vida da Marina, avaliando seu pedido mais como um capricho que como uma oportunidade de angariar melhores condições educacionais e de trabalho¹⁶².

Efetivamente, há uma contradição também intrínseca entre a necessidade do trabalho e sua escolaridade, visto que na vida de inúmeros jovens essa não é uma opção. A inserção possível no mercado de trabalho esperada para determinados jovens é de bem pouca qualificação. O trabalho, autônomo, ilegal ou não formal é que está na perspectiva realista a ser conquistado, com essa possibilidade, qual a necessidade de

¹⁶² Marina considerava que melhoraria seu currículo se apresentasse a conclusão do Ensino Médio na escola central, em detrimento à Dona Aracy Leite Pereira Lopes.

se manter na escola? Numa perspectiva ainda que não agrega ao jovem como um espaço de emancipação? Estabelecer uma relação resignada com o sistema de ensino, tal como sugerem Bourdieu e Passeron (2008)?

O resultado é desastroso, pois é estar em lugar nenhum, dessa forma o tempo livre é ocupado com um cotidiano que se retroalimenta de pequenas tarefas, socialização e vazio, não porque é esvaziado de atividades rotineiras, mas porque essas muitas vezes tem sentido apenas na reprodução do *status quo*.

As experiências de Mari demonstraram que as intempéries da vida podem nos levar para muitos caminhos diferentes. As situações de perdas vivenciadas tornou precoce seu processo de amadurecimento e acelerou sua compreensão sobre a finitude da vida. Ao mesmo tempo, o sentimento de demonstrar gratidão ao pai produziu novos sentidos ao seu processo educacional.

Transformações na vida de Mari tiveram que ocorrer para que vislumbrasse a entrada no ensino superior. Conforme as dificuldades foram sendo apresentadas, uma série de resistências tinha que ser superada, para além daquelas materiais e pragmáticas relatadas, pois cada demanda solicitada era compreendida como mais um obstáculo do qual Mari deveria ultrapassar, toda falha de um sistema se revelava, contudo ela interpretava como sua incapacidade de lidar com as exigências deste mundo que avistava ao longe. O ensino superior estava no topo de uma escalada da qual Mari não possuía os equipamentos necessários para suportar a subida.

O fato é que todo processo vivenciado por nós, como consequência da burocratização da luta pelo acesso ao ensino superior, apenas é um feixe de luz que brilha em muitas outras direções, um dos reflexos do processo socio-histórico de resposta do Estado capitalista à educação no país.

A questão não pode ser avaliada apenas pela dificuldade pragmática em conseguir a isenção da taxa para o exame vestibular, pois esta fenda ilumina a relação

do mercado com a educação, a visão neoliberal da privatização do ensino superior no país, portanto, não há uma preocupação individualizada sequer humanizada com a entrada de Mari ao ensino superior. Neste sentido, seu sentimento de incapacidade está atrelado à lógica 'mística' que prega a liberdade individual como a dádiva do sistema para se galgar melhores condições de vida.

Notamente os processos históricos de expansão do ensino superior desde a Ditadura Militar no país revelam a direção de um Estado capitalista, no qual protagonizou uma série de reformas, com vistas a atender sumariamente o capital, nesta perspectiva a educação, assim como todas as políticas sociais, passaram a ser regidos pelas leis de mercado, numa lógica de redução do Estado.

Nesta lógica, as relações estabelecidas entre o público e o privado estão refletidas na sociedade com ideias que apresentam o público como ineficiente, marcado por um sistema de privilégios, enquanto o setor privado desenvolveria suas atividades com qualidade e eficiência (Chaves, Lima e Medeiros, 2008).

Consequências de um fenômeno maior, as reformas do Estado, implementadas na América Latina nos anos 1990, tiveram como fundamento a doutrina neoliberal. Assim, a expansão do ensino superior ocorreu através da privatização deste nível educacional, esta lógica ganhou grande ênfase notadamente nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

As políticas desenvolvidas, nos anos 1990, baseadas no ajuste estrutural, centraram-se na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e consequente redução do Estado. Como consequências temos a grave exclusão social e econômica e a ação do Estado prevê apenas programas assistencialistas para "alívio" da pobreza absoluta e produção de serviços que a iniciativa privada não quer executar. São abolidos os direitos sociais e a

obrigação da sociedade em garanti-los, bem como a universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais (Chaves, Lima e Medeiros, 2008).

Na área educacional, a política de focalização, manifesta-se por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental; pela criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni); e pela redução dos investimentos públicos às instituições de ensino superior públicas induzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista. Como consequência, a educação superior deixa de ser direito social transformando-se em mercadoria (Chaves, Lima e Medeiros, 2008, p. 334).

A privatização promovida pela reforma educacional estabeleceu um duplo movimento que, de um lado, induziu o setor privado a ocupar os espaços que o sistema público não cobria, porém o fez com incentivo e apoio financeiro do Estado; e, por outro lado, submeteu as instituições públicas aos critérios privativos. Certas imposições foram colocadas para as IES públicas se adaptassem à reforma, tais como, práticas como cobranças de taxas, exigência de produtividade, com imposição de metas para a pesquisa e o ensino, tal como o aumento das vagas sem adequar a infraestrutura, o número de docentes e técnicos administrativos, além das avaliações de caráter quantitativista, que valorizam o número e não o conteúdo, financiamento da educação vinculada a resultados, bem como recursos para a pesquisa atrelados a retornos financeiros (Dias e Minto, 2010).

Embora seja unânime a necessidade de ampliação de vagas e de crescimento do ensino superior no país, Mancebo (2008) nos alerta para os cuidados em relação às políticas públicas de expansão a este nível educacional. 1) A expansão deve ser postulada pelo poder público, assim como a previsão e a aplicação dos recursos orçamentários suficientes para tal. 2) A expansão não pode ocorrer com o sacrifício da própria formação, o que impõe a implementação de instituições de alta qualidade. Porém, acima de tudo, temos que as políticas educacionais têm sido controladas por organismos financeiros internacionais na promoção e no estímulo às políticas de viés neoliberal, tanto no campo econômico quanto no campo social, de modo que,

para uma compreensão mais ampla das estratégias nacionais para a educação, não se pode perder de vista que elas são parte de um processo internacional mais amplo. É preciso atentar, portanto, para a forte dependência das reformas educacionais em relação às diretrizes dos organismos internacionais, não restando surpresa quanto ao fato de a mercantilização dos serviços educacionais estar, há quase uma década, na agenda do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC) (Mancebo, 2008, p.60).

Para Chaves, Lima e Medeiros (2008) todas as políticas implementadas pelo conjunto de medidas normativas¹⁶³, do governo Lula, deram continuidade à reforma privatista da educação superior, elas fortalecem a política de expansão do ensino superior sob a lógica da diversificação e da privatização, seguindo as orientações do Banco Mundial para a educação superior na América Latina, sistematizadas no documento - *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995). Além disso, os autores ressaltam que a proposta de financiamento do governo Lula para a reforma da educação superior limitou os recursos das IFES em 75% dos 18% dos recursos de impostos vinculados da União por um período de 10 Anos (2005-2015), além de manter a desvinculação de recursos da união no cálculo orçamentário, assim, subtraiu-se 20% das receitas tributárias (sobre as quais as receitas vinculadas são definidas), o que significou retirar R\$ 5,6 bilhões do orçamento da educação.

Tal como Mari, grande parte dos jovens que tentam uma vaga no ensino superior não foram devidamente preparados e não alcançam este nível educacional no setor público, em parte, isto se deve a precariedade da qualidade da educação básica.

¹⁶³ Decreto nº 4.914, de 11/12/2003 (dispõe sobre os centros universitários, alterando o art. 11 do Decreto nº 860, de 9 de julho de 2001); Lei nº 10.861, de 14/4/2004 (que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes); Lei nº 10.973, de 2/12/2004 (que dispõe sobre incentivos à inovação tecnológica); Lei nº 11.079, de 30/12/2004 (que institui a Parceria Público Privada); o Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º/10/2004 (que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) à categoria de instituições de ensino superior); o Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei nº 11.096/05 (que criou o Programa Universidade para Todos – ProUni); o Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004 (que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das IFES); o Decreto Presidencial nº 5.622, de 19/12/2005 (que regulamenta a educação a distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro); e mais recentemente o Decreto nº 5.773, de 9/5/2006 (que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior).

Consequentemente, essa relação vivida por Mari é diacrônica ao processo de privatização do ensino superior.

Dias e Minto (2010) entrelaçam um conjunto de relações que exemplificam a relação direta entre as reformas do ensino superior e a educação básica, o caso mais exemplar é a precarização da formação de professores.

de cada cinco professores formados no país em 2007, pelo menos dois não tiveram, durante seu processo de formação, qualquer tipo de contato institucional com pesquisa e, além disso, formaram-se com profissionais, em geral, menos titulados, mal remunerados, trabalhando em condições precárias, em mais de uma instituição de ensino etc. Isso tudo sem entrar no mérito de como funcionam as universidades privadas, notadamente as particulares, nas quais há inúmeros indícios de precarização, de não-cumprimento das exigências legais e de uma série de práticas que fazem questionar o merecimento das prerrogativas que a lei lhes confere (Dias e Minto, 2010, p.82-83).

Entretanto, outros mecanismos estão sendo utilizados, em primeiro lugar, a lógica de diferenciação e diversificação das IES, em detrimento do princípio de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, uma parte crescente de concluintes não vivenciaram essa lógica, inclusive nas universidades, pois a política de avaliação foi estruturada de maneira a ser incapaz de impedir a continuidade dos problemas de infraestrutura, sobretudo nas privadas (escassez de bibliotecas, laboratórios, pesquisa, docentes titulados e trabalhando em tempo integral etc.) (Dias e Minto, 2010).

Em segundo lugar, com a política de precarização do trabalho docente e dos trabalhadores em educação de maneira geral, situação precária nas universidades públicas, nas quais os índices de matrículas são muito maiores que a contratação docente e de técnicos administrativos (sem contar, a expansão da pós-graduação no país, que também não foi acompanhada pelo crescimento equitativo de docentes). Contudo, nas IES não universitárias o problema se agrava muito, pois é clara a opção pela contratação sob o regime "horista" tanto nas IES públicas (58,8%¹⁶⁴) quanto nas

¹⁶⁴ Dados do INEP, Censo da Educação Superior, 2007 (Dias e Minto, 2010).

privadas (69, 8%) que configura a opção por uma determinada concepção de trabalho e de condições objetivas para sua execução (Dias e Minto, 2010).

Em terceiro lugar, o tratamento tecnicista dispensado ao ensino superior, pautado pela lógica neoliberal, transforma o papel do Estado para delegar atividades ao mercado, resguardando a si o papel de pretensão “controlador” e “fiscalizador”. Nesse processo, procura-se disseminar a ideia de que todos os problemas da sociedade podem ser resolvidos pela educação escolar, mote para a aceitação social de que o mercado é o mecanismo mais “eficiente” para organizar o ensino. Assim não são estimulados padrões educacionais coerente com as necessidades da população, “fortalecendo grandes grupos empresariais “educacionais”, transformados em verdadeiros complexos econômicos, que têm no ensino apenas uma (e não a mais importante) de suas atividades” (Dias e Minto, 2010, p.83).

Em quarto lugar, a expansão da educação superior pela modalidade do Educação à Distância – EaD, ressalta-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (2008) que coloca o EaD como alternativa prioritária para a expansão do número de professores formados no país, veremos que a ameaça aberta à queda da qualidade da educação é significativa (Dias e Minto, 2010).

Ristoff (2008) identifica dez características da educação superior brasileira: expansão; privatização; diversificação; centralização; desequilíbrio regional; ampliação do acesso; desequilíbrio de oferta; ociosidade de vagas; corrida por titulação e lento incremento na taxa de escolarização superior. O autor salienta que a expansão do ensino superior no país não é sinal de democratização. Pela primeira vez na história do Brasil, em 2006-2007, tivemos mais vagas na educação superior do que concluintes do ensino médio e 42% das vagas oferecidas nas IES privadas permaneceram ociosas. É o poder público que deve garantir a expansão democrática do ensino superior, o mercado não viabilizará esse importante projeto de Estado.

Na trajetória de Mari, também nos permanecem as questões: Ainda que Mari superasse o grande afunilamento representado pelo exame vestibular, ela conseguiria permanecer no ensino superior? Claramente este fato poderia mudar os rumos de Mari, todavia, ela conquistaria a mesma formação, por meio da modalidade de ensino à distância, de jovens que melhor preparados cursam a graduação presencial em tempo integral, mesmo que fossem estudantes da mesma universidade pública?

As respostas podem ser hipotéticas, contudo ecoam a realidade do ensino superior do país. Mais de 9,5 milhões de estudantes do ensino médio têm renda familiar 2,3 vezes menores do que a dos estudantes que hoje estão na educação superior. "Entre os estudantes do ensino médio, há milhões deles tão pobres que, mesmo que a educação superior seja pública e gratuita, terão dificuldades de se manterem no campus" (Ristoff, 2008, p.44).

Destaca-se que a expansão deste nível de escolaridade ocorreu principalmente pelo setor privado, que hoje representa 90% das instituições, ao mesmo tempo, temos que quase a metade de suas vagas estão ociosas, além disso, o setor queixa-se das alarmantes taxas de inadimplência e evasão, até mesmo cursos com crescentes demandas tem sido barateados, cursos de graduação tem sido transformados em cursos profissionalizantes de curta duração para atrair outros nichos de mercado, também são exigidos aos professores a oferta de cursos *lato sensu* de curta duração, como estratégias para viabilizar os cursos e os próprios professores. Essa realidade evidencia o limite da capacidade de expansão do setor privado.

Mancebo (2008) nos alerta sobre a inverdade propagada na qual ressalta que a qualificação da mão de obra da juventude estaria atrelada à precariedade do trabalho para esta população, assim como, a ausência e insuficiência de vagas, o que justifica a urgência de reformas que ampliem, mesmo que ao custo da qualidade, o acesso ao ensino superior. Afinal, o desemprego em massa dos jovens tem sido um instrumento

deliberado de política fiscal e monetária para assegurar estabilidade financeira e de câmbio para os especuladores globais, uma consequência direta da política macroeconômica ditada pela ressurgência liberal. Ainda mais nefasto é vender a ilusão de que a correção das distorções possa ocorrer com a oferta de uma educação de baixa qualidade acadêmico-crítica.

Enquanto isso, Mari mantém os olhos no futuro, suas dores do passado, tentando se adaptar ao presente e reacender as possibilidades do sonho.



ENTRELAÇANDO PERCURSOS, TRAJETÓRIAS E

P
E
R
S
P
E
C
T
I
V
A
S

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção da realidade (Freire, 2000, p. 80).

Tantas vivências, tantos percursos, tantas trajetórias e tantas (im)possibilidades, o que podemos extrair a partir do acompanhamento dessas vidas? Certamente, uma gama de interpretações pode ser realizada, que sempre partirão de determinadas concepções filosóficas e serão partes de um todo com seus limites e suas potencialidades na tentativa de compreender a complexidade da vida.

Imbuída do intuito de apreender os percursos e as trajetórias dos jovens, em especial das quatro histórias apresentadas, vislumbrei a imensa capacidade destes em lutar por seus ideais e superar as adversidades encontradas. Surpreendem os caminhos percorridos, pois demonstram capacidades e habilidades pouco valorizadas ou de fato reconhecidas, manifestam algumas potencialidades sendo descobertas ou fortificadas, ao mesmo tempo, outras sendo desperdiçadas a cada obstáculo enfrentado, num processo de amadurecimento belo e, por tantas vezes, penoso. "Analisar sociologicamente a experiência individual implica considerar o efeito sincrônico e diacrônico de múltiplas influências sociais, em parte, contraditórias e mesmo antagônicas, agindo sobre o mesmo indivíduo" (Nogueira e Nogueira, 2006, p. 110).

Esses jovens representam identidades únicas, ao mesmo tempo em que se mesclam à imensa diversidade juvenil; eles apresentam trajetórias singulares quando podem ser a expressão análoga de um determinado grupo, ou ainda revelam traçados únicos, excepcionais, que confirmam a regra, quando trilham seus percursos possíveis espelhados na realidade deste tempo e espaço. Tal como afirma Bourdieu (2008a, p. 106), "determinados membros podem ter empreendido uma trajetória individual de sentido oposto à da fração de seu todo, apesar disso, suas práticas não deixam de estar marcadas pelo destino coletivo".

Como já apresentado neste trabalho, nega-se um determinismo inevitável dos percursos e das trajetórias dos jovens a partir de suas condições materiais de

existência. Entretanto, foi possível evidenciar certas regularidades compreendidas a partir das condições socio-históricas, estas, por sua vez, identificadas por meio de um mergulho na realidade apreendida e pelas interpretações teóricas que fortaleceram o estabelecimento das análises entre o micro e o macro.

O percurso histórico, acerca da concepção e das políticas públicas para a juventude brasileira, demonstra a imensa carência e os inúmeros desafios a serem superados, sobretudo das políticas sociais, em ampliar seu escopo, garantir a eficiência de sua execução e assegurar sua universalização, ainda que seja fundamental priorizar determinados grupos. Há que se admitir as demandas na esfera dos direitos conquistados, reconhecidos e legitimados, para de fato alavancar a cidadania dos jovens, principalmente para aqueles que são economicamente desfavorecidos e excluídos das relações de trocas.

De um lado, verifica-se a necessidade de o arcabouço jurídico ser transferido para ações concretas de forma a transformar as vidas de jovens, tal como de Juliana, Carlinhos, Fernando e Mari. Neste sentido, ampliar o escopo das políticas sociais, qualificá-las em relação a suas propostas, seus investimentos e sua universalização é demanda urgente e de extrema importância. Entretanto, as políticas públicas sociais são resultados de um Estado consonante e obediente em relação às premissas neoliberais impostas para sua gestão, inclusive no Brasil.

O grande programa para a juventude – ProJovem é exemplar. Embora no discurso seja apresentado como a mais importante estratégia do governo para solucionar questões importantes, tal como a defasagem educacional e a inserção no trabalho da juventude brasileira, é um programa fragmentado, restritivo, que reforça a negatividade dos critérios que selecionam seus jovens participantes.

A universalidade pretendida pelo ProJovem demonstra importantes desafios para ser alcançada. Primeiro pela dificuldade de sua abrangência, afinal, no

lançamento do programa era previsto o alcance de 4,2 milhões de jovens. No fim de 2009, segundo secretário Beto Cury da SNJ, “o ProJovem já atendeu quase 900 mil pessoas”¹⁶⁵, ou seja, a cobertura está bem aquém daquela pretendida. Em segundo, devido à própria concepção da política, que elege critérios bastante focais para determinados grupos dentro o escopo da juventude. Os critérios segmentam a população juvenil e reforçam identidades fragilizadas (pobreza, atos infracionais, histórico de trabalho infantil, de violência, entre outros)¹⁶⁶. Ainda que sejam esses grupos os que mais deveriam se beneficiar das políticas públicas e sociais, elas perpetuam a classificação pela precarização associada a poucos investimentos e pequena capacidade de transformação social.

Carlinhos, Juliana, Fernando e Mari trazem históricos que se enquadram nas demandas e necessidades de ações e políticas públicas, tais como aquelas que se pretende intervir com o ProJovem, contudo, nenhum deles poderia se vincular ao programa, uma vez que não alcançaram os critérios estabelecidos pelas distintas modalidades. Ainda que esses jovens atendessem aos critérios estipulados, eles se vinculariam aos coletivos do programa?

Não temos ainda dados oficiais acerca da cobertura, frequência e vinculação dos jovens ao ProJovem, entretanto, a experiência no território da pesquisa, pode afirmar que a adesão dos jovens às duas modalidades do programa é bastante baixa e um dos seus principais desafios gira em torno de como atrair novos participantes e, sobretudo, em como mantê-los aderidos.

¹⁶⁵ Notícia divulgada na página da Câmara dos Deputados (2009).

¹⁶⁶ Como exemplo, a seleção de jovens para o ProJovem Adolescente faz-se pelo recorte etário, entre 15 e 17 anos e pelos seguintes critérios: I - pertencentes à família beneficiária do Programa Bolsa Família – PBF, instituído pela Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004; II – egressos de medida socioeducativa de internação ou estejam em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto, conforme disposto na Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; III – em cumprimento ou sejam egressos de medida de proteção, conforme disposto na Lei n.º 8.069, de 1990; IV - egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI; ou V – egressos ou vinculados a programas de combate à violência, ao abuso e à exploração sexual (Art. 4.º ProJovem Adolescente).

Em 2008, ano de implantação do ProJovem adolescente na cidade de São Carlos, havia cerca de 600 jovens de 15 a 17 anos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família¹⁶⁷. Contudo, os 12 coletivos formados em bairros com maiores índices de vulnerabilidade social da cidade atendiam cerca de 120 jovens, ou seja, conseguiam incorporar no máximo 20% de jovens, do total que poderiam se beneficiar do ProJovem¹⁶⁸.

Ainda que sejam considerados os avanços referentes à institucionalidade política e jurídica criada na última década em relação à juventude no país, as experiências apresentadas neste trabalho reforçam a incipiência em relação às políticas públicas voltadas para a juventude, com exceção das políticas educacionais, dadas a sua abrangência e a sua importância. Neste sentido, ressalta-se a superficialidade dos programas de formação profissional, de incentivo e valorização do trabalho e renda, incluindo a interdependência entre a formação educacional e a profissional para o jovem.

O estudo de Zorzal (2006) aponta que os preceitos neoliberais apregoam a qualificação profissional pela escolarização, como condição *sine qua non* para conquista e manutenção de postos de trabalho e estabilidade social, no contexto de acirramento da "globalização" da economia e precarização/supressão dos postos de trabalho. Assim, são disseminados ideais pragmáticos que têm orientado os processos educativos mundiais e locais. A crítica é realizada aos efeitos impregnados na lógica de que a inclusão social será diretamente proporcional ao saber "agregado" ao trabalhador pela escolarização, dessa forma, a educação passaria a ser o maior instrumento para a erradicação da pobreza.

¹⁶⁷ Ressalta-se que ainda poderia se somar a este número os jovens que atenderiam aos demais critérios estipulados pelo programa.

¹⁶⁸ Dados obtidos pelo Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CADÚNICO do município de São Carlos e das listas de presença dos doze coletivos existentes na cidade, no segundo semestre de 2008.

Além da análise parcial contida nesta lógica, que desconsidera todo o paradigma socioeconômico vigente no qual o sistema educacional se aorta, evidencia-se a relação contraditória desta concepção em estabelecer igualdade entre as relações exercidas no mercado conforme as habilidades e competências de cada um. Desta forma, estar incluído supõe maior desenvolvimento de competências e habilidades enquanto o estar excluído revela-se o inverso, conseqüentemente, maior incompetência e inaptidão individual (Duarte, 2000).

O trabalho e a educação são elementos bastante importantes de apropriação e manipulação do paradigma neoliberal, afinal, essas atividades foram e estão sendo estrategicamente apropriadas pelo discurso neoliberal, de modo que o movimento de reorientação do capitalismo internacional e todas as suas conseqüências negativas sejam “devidamente assimilados por nossas sociedades como *naturais, inevitáveis* e até mesmo *desejáveis*, ainda que representem uma ampliação sem precedente de degradação das condições humanas e ambientais de sobrevivência no planeta” (Zorzal, 2006, p. 7, grifos do autor).

Em contraposição à lógica neoliberal, a crítica de Paulo Freire (1987, p. 60) é aplicada à visão bancária da educação que “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores”, afinal este modelo educacional pretende a manutenção do *status quo*, bem distante de uma transformação social.

Outra crítica baseia-se na concepção educacional de onde parte o discurso neoliberal aparentemente em defesa da educação, que tem maior representatividade nas definições colocadas acerca do seu financiamento e, acima de tudo, nas determinações do papel do Estado.

Justifica-se o investimento público estritamente necessário para garantir a instrução mínima. Portanto, a premissa educacional perde sua construção secular em

torno da formação humana para ser corrompida pela conjectura do investimento mercadológico e do economicismo determinado pelo neoliberalismo. Tal como define Bourdieu (1998, p. 70), "a economia é, salvo algumas exceções, uma ciência abstrata fundada no corte, absolutamente injustificável, entre o econômico e o social, que define o economicismo".

Tal como vimos no Brasil, ao avançar os níveis educacionais, analisamos as defasagens, desigualdades, baixos padrões de qualidade e ineficiência em produzirmos concluintes.

Gramsci (2011) também apresenta argumentos bastante contundentes em relação à prerrogativa colocada quando se faz a distinção entre instrução e educação, aponta o erro cometido pela pedagogia idealista da insistência pela diferenciação, já na década de 1930.

Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um "recipiente mecânico" de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser "abstratamente" negado pelos defensores da pura educabilidade precisamente contra a mera instrução mecanicista. O "certo" se torna "verdadeiro" na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o "certo" de uma cultura evoluída torna-se verdadeiro nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (Gramsci, 2011, p. 222).

Dadas as devidas considerações acerca das distintas constituições históricas da educação básica e do ensino superior no Brasil, conforme discutido anteriormente, é possível afirmar que atualmente o ensino médio é o que mais sofre as consequências das políticas articuladas à concepção neoliberal e, logo em seguida, o ensino superior. Por isso, novamente se deflagram na juventude os desafios mais impactantes e impiedosos deste sistema.

Para Minto (2011), o potencial de crescimento do setor de ensino privado depende em parte da expansão das matrículas no ensino médio, considerando a defasagem entre o que seria o “fluxo natural” do ensino médio ao nível superior; para tanto, nesta visão mercadológica, o meio de criar condições objetivas de frequência é dada pela “flexibilização” da oferta de “ensino à distância, cursos rápidos, cursos de final de semana, flexibilização dos processos seletivos que praticamente deixam de existir nas IES comerciais, mecanismos estatais [Fies e Prouni] de financiamento dos estudos” (Minto, 2011, p. 252), além das estratégias comerciais convencionais.

Para aqueles que não concluíram o ensino médio, como no caso de Carlinhos, que sequer alcançou este nível de escolaridade, a resposta política tem sido o incentivo aos cursos supletivos e similares, que emitem certificações rápidas. O financiamento, como já apresentado, é bastante inferior, a qualidade dessa modalidade de ensino ainda é questionada, mas há o incentivo aos cursos de educação a distância, neste caso, não apenas para este nível educacional como também para o ensino superior.

As recentes reformas educacionais reproduziram a máxima do ‘aprender a aprender’ (Delors 2001), que estimula a continuidade dos estudos, induzem a busca por novas titulações, associadas aos discursos da empregabilidade e da responsabilização individual, “numa espécie de privatização do desempenho individual, como se este não tivesse nenhuma relação com as condições sociais de trabalho e emprego” (Minto, 2011, p. 253). Estratégias “privatistas” que regulamentam a educação por sua rentabilidade inversamente proporcional à qualidade da formação, muito bem apoiada pela lógica neoliberal.

No caso do nível superior, a nacionalização justificada em termos de efeitos laterais ou monopólio técnico é ainda menos aceitável. Nos níveis mais baixos de ensino, há uma concordância considerável, quase unanimidade, quanto ao conteúdo apropriado de um programa educacional para os cidadãos de uma democracia. Nos níveis seguintes, a área de concordância diminui cada vez mais. Já abaixo do nível do *college*, há concordância insuficiente para justificar a imposição dos pontos de vista de uma maioria, e muito menos de uma pluralidade. A falta de concordância é tal, nesta área, que já permite levantar dúvidas sobre a conveniência da subvenção à instrução neste

nível; e é bastante grande para impedir qualquer tentativa de defesa da nacionalização na base da criação de um conjunto comum de valores. Não se pode levantar a questão do "monopólio técnico" neste nível, devido às distâncias que os indivíduos são obrigados a percorrer para frequentar instituições de nível superior (Friedman, 1984, p. 86).

A "Carta de Salvador (2011)"¹⁶⁹ é exemplar das diretrizes neoliberais e está totalmente em consonância com outros documentos internacionais atuais que influenciaram as recentes políticas educacionais¹⁷⁰. Este documento foi assinado por todas as entidades do *Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular*, com o pacto "Brasil potência só com educação", partindo do pressuposto de que o setor público não proverá as demandas nos distintos níveis educacionais e, portanto, essa atribuição deve ser delegada ao setor privado¹⁷¹.

Os argumentos estão revestidos de um discurso em defesa da educação, demonstrando claramente o interesse privado nos segmentos do ensino médio e superior, pautados pela regulamentação do mercado e do sistema produtivo, demandando que o Estado garanta as melhores condições para que as propostas, o enraizamento e a cobertura do setor privado sejam priorizadas e que prevaleçam os

¹⁶⁹ Trata-se do resultado do IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular – promovido pelo FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES, Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas – ABRAFI, Associação Nacional dos Centros Universitários – ANACEU, Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP e Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo – SEMESP), reunidos na cidade de Salvador (BA), nos dias 05, 06 e 07 de maio de 2011, cujo tema foi "Desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior" (Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, 2011).

¹⁷⁰ *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (Banco Mundial, Bird, 1995); Planejamento político-estratégico 1995-1998 (Brasil MEC, 1995); Educação: um tesouro a descobrir (Delors et al., 2001).

¹⁷¹ As medidas indicadas por este segmento são: 1) Apoiar uma urgente reformulação do ensino médio; 2) Propugnar por uma reforma do ensino universitário, indicando que o modelo não atende totalmente aos fatores produtivos; 3) Oferecer incentivos públicos (condições fiscais) para que empresas contratem recém-formados; 4) Colaborar para a universalização do ensino médio, por meio da preparação do professor no setor privado; 5) Combater a ociosidade e rediscutir a política de expansão de cursos; 6) Equacionar a evasão; 7) Incentivar o aumento dos Cursos Superiores de Tecnologia em consonância com os mercados; 8) Ampliar e apoiar a educação a distância como a modalidade mais importante para atingir as classes sociais menos favorecidas; 9) Reformular e incrementar as bolsas do FIES e PROUNI; 10) Replanejar a política de expansão e redirecionar a oferta dentro do novo projeto da Reforma Universitária; 11) Minimizar prazos de tramitação dos currículos; 12) Investir em áreas estratégicas de formação profissional; 13) Ofertar taxas diferenciadas ao sistema particular de ensino superior e, por fim, 14) O segmento particular deve ser reconhecido no processo de desenvolvimento educacional e profissional do país (Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, 2011).

incrementos e incentivos públicos para tanto. As palavras de ordem como flexibilização, mercado e adaptação são hegemônicas, inclusive, para facilitar os processos de formação, geridos de acordo com o sistema produtivo e perpetuando a necessidade de aprimoramento educacional em busca de novos consumidores.

O questionamento de nossos jovens acerca da possibilidade de alcançar o ensino superior pode ser comparado à própria necessidade de verificar em que condições seriam submetidos aos cursos de educação a distância, como no caso de Mari, ou como Fernando, que não conseguiu se manter no setor privado.

No caso de Mari, a crueldade da contradição está na superação de todas as dificuldades para que ela alcançasse o ensino superior, de diferentes instâncias como já debatido neste trabalho, em contrapartida, sua valorização do ponto de vista do trabalho e da sua formação humana. É possível prever as precárias condições de permanência e conclusão que Mari enfrentaria e, ainda assim, após esta batalha ela obteria um currículo questionável do ponto de vista da inserção, com maior qualificação, no mundo do trabalho.

No caso de Fernando, que conquistou sua inserção no ensino superior, vimos a precarização de sua formação diante dos desafios advindos da base educacional que lhe foi possível conquistar, somada à dependência de trabalhos temporários e pequena, apesar de existente e diferenciada¹⁷², rede de proteção social. O fato é que a oferta existente para jovens pobres perpetua sua desqualificação, pois está estruturada num sistema educacional desigual cuja qualidade, rigor acadêmico e distinção se mantêm apenas para uma determinada elite.

Tal como já apontado neste trabalho, sobretudo refletida nas trajetórias dos jovens, a expansão do ensino superior no País ainda está longe de ser alcançada; de qualquer forma, as políticas da última década incentivaram seu incremento, incluindo

¹⁷² No caso da família que o acolheu oferecendo apoio emocional e financeiro.

as políticas focais para grupos que sofrem importantes desvantagens sociais (sobretudo estudantes oriundos de escolas públicas, classes populares, índios e negros).

Vimos a necessidade de defender e produzir não apenas a democratização do acesso ao ensino superior, mas também da permanência e da conclusão. Para tanto, é necessária a ampliação de investimentos do Estado para esse nível educacional, e imprescindível é o investimento na educação básica, em suas diferentes modalidades.

Para garantia de uma educação de qualidade, necessitamos conceber os jovens como sujeitos de direitos e deveres, afirmando-os como sujeitos autônomos, ao mesmo tempo em que vislumbramos redes de proteção fundamentadas por bases equitativas que garantam o exercício de sua cidadania. A proteção e a garantia de determinadas condições aos jovens não são antagônicas à sua autonomia. Inclusive, as experiências de pertencimento, agrupamento e autovalorização são necessárias para a constituição dos processos autônomos dos indivíduos.

A construção desses processos autônomos juvenis está ancorada nas possibilidades existentes na realidade, tal como nos ensina Gramsci

A possibilidade não é realidade, mas é também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isso tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer "liberdade". A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário "conhecê-las" e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital dos meios concretos que realizam essa vontade (Gramsci, 1978b, p. 47).

Apropriando-se dos vetores adotados por Castel (1994) de integração/não integração pelo trabalho e de inserção/não inserção em uma sociabilidade familiar, temos que as populações "vulneráveis", assim como a juventude pobre, estão não somente ameaçadas pela insuficiência de seus recursos materiais, mas também fragilizadas pela instabilidade de seu tecido relacional.

Castel, com o intuito de esclarecer os processos de coesão social, delimita “zonas” das quais resultam o cruzamento entre os vetores, ou seja, “quatro modalidades da existência social segundo uma degradação que vai de um polo de autonomia a um polo de dependência, ou ainda, um polo de turbulência máxima” (1994, p. 31). A *zona de integração* seria a associação entre o trabalho estável e a inserção relacional sólida, já a *zona intermediária* é caracterizada pela vulnerabilidade social, instável, que conjuga a precariedade de trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade e a *zona de desfiliação*, termo utilizado em detrimento do termo *exclusão*, conjuga ausência de trabalho e isolamento social e, ainda, a *zona de assistência* seria a dependência segurada e integrada mesmo que não alcançada de forma autônoma (Castel, 1994 e 2008a) ¹⁷³.

Destaca-se, portanto, a importância das relações sociais, construídas autonomamente como alicerces na integração dos jovens. A educação e o trabalho, ainda que sejam os focos principais das políticas sociais para a juventude brasileira, demonstraram sua insuficiência, fragmentação e descontinuidade. A família, então, aparece como centro neste debate de responsabilização individual, independentemente do suporte do núcleo familiar, ainda que toda uma classe social (pelo menos) não disponha de instrumental para assegurar a inclusão de seus jovens.

A concepção neoliberal, atualmente incorporada como discurso social hegemônico, é categórica em afirmar a responsabilidade da família perante a educação dos seus filhos. Isso produz uma tensão entre o papel e os limites da escola e da família perante a educação, prioritariamente infantil, mas daqueles em formação.

¹⁷³ Ressalta-se que não se trata de uma estratificação social sugerida pelo autor nem ao menos as associações são analisadas de forma mecânica. Trata-se, tal como defendido pelo autor, de “servir como indicador privilegiado para avaliar a coesão de um conjunto social num dado momento” (Castel, 2008a, p. 24). Evidencia-se que a dimensão econômica não é a única ou o diferenciador essencial da questão social, é necessário estabelecer as relações entre a precariedade econômica e a instabilidade social para avaliações mais coesas sobre esses processos.

As fragilidades socioeconômicas acentuam as demandas e, conseqüentemente, as precariedades presentes nas esferas educacionais. Socialmente, a responsabilização desses processos é direcionada às escolas e às famílias, que, por sua vez, reproduzem esta lógica. Como resultado, entre outros fatores, vimos a tensão intrínseca na relação entre atores escolares e as famílias pobres. De um lado, são constantes as queixas da escola perante a ausência, precarização e desestruturação familiar, que são adotadas como justificativas perante a dificuldade de aprendizagem dos estudantes; por outro lado, a família com poucos recursos deposita na escola a tarefa educacional de seus filhos. Esta dinâmica aprofunda a interdependência entre família e escola, ao mesmo tempo em que perpetua a culpabilização e a fragilização mútua diante das dificuldades e dos inúmeros enfrentamentos que cada uma deve realizar cotidianamente.

A juventude pobre é aquela que será mais precarizada em relação também aos investimentos possíveis de seu núcleo familiar. Para os jovens apresentados neste trabalho, todos possuíam o núcleo presente, contudo esta não é a realidade de muitos outros jovens, cujas fragilidades são ainda mais debilitadas. Contudo, ter um núcleo familiar presente não significa possuir investimentos, sejam eles, materiais, afetivos e sociais, muito bem refletido no percurso de Fernando.

São frequentes os estudos¹⁷⁴ em que se comparam as escolaridades entre as gerações de pais e filhos para tentar explicar as trajetórias escolares dos filhos, seus avanços e seus fracassos. Visivelmente, há interferências do grau de escolaridade dos pais. Um ambiente doméstico mais propício será favorecedor de um maior capital cultural, proverá maior investimento material, afetivo e social, e incentivará a escolarização em seu grau mais avançado possível. A escola, por sua vez, valorizará o capital cultural ainda que não esteja no conteúdo escolar que traduzirá em melhores rendimentos escolares.

¹⁷⁴ Como já apresentados neste trabalho: Almeida e Nogueira (2002); Brandão e Lelis (2003); Zago (2010); Nogueira, Romanelli e Zago (2010), entre outros.

Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da postura física etc (Gramsci, 2010, p. 125).

A distinção estabelecida está não só no grau de escolaridade ou na capacidade intelectual dos pais, mas também como será realizada a valorização do estudo em cada classe social.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (Bourdieu, 2008c, p.46).

A perversidade desta dinâmica está na distinção que será maior de forma diretamente proporcional ao conhecimento que não seja adquirido nas escolas, assim, os saberes serão mais valorizados e receberão outros rendimentos simbólicos se não forem ofertados pela instrução formal, denominado por Bourdieu (2008b) como capital cultural incorporado.

O sucesso escolar depende, principalmente, do capital cultural herdado e da propensão a investir no sistema escolar – e de que, para determinado indivíduo ou grupo, este será tanto maior quanto mais dependentes estiverem dela para manter ou melhorar sua posição social (Bourdieu, 2008a, p. 112-113).

As trajetórias escolares de Carlinhos, Juliana, Fernando e Mari demonstram as situações contrárias àqueles que possuem capital cultural capaz da distinção social. Esses jovens tiveram que construir caminhos difíceis, por meio de uma educação que apresenta seus próprios critérios de distinção, sobretudo de exclusão, para ao menos objetivarem um capital cultural institucionalizado, ou seja, certificado pela instituição escolar. Carlinhos, com uma trajetória que representa inúmeros jovens brasileiros, não alcançou o ensino fundamental, portanto não possui sequer a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma (Bourdieu, 2008b).

O território apresentado neste trabalho reflete a realidade de parte do município de São Carlos similar a muitos outros municípios de médio porte da unidade federativa brasileira. Ressalta-se a importância econômica e política do município em relação ao próprio estado de São Paulo, o mais rico do Brasil¹⁷⁵.

A reconstituição histórica do território, apresentada neste trabalho, expôs algumas intervenções públicas executadas, demonstrando as implicações dos jogos e dos ganhos políticos com a pobreza. Considerando o potencial de desenvolvimento econômico e tecnológico da cidade e a oferta de serviços e equipamentos para juventude, vislumbramos percursos e trajetórias juvenis bastante contraditórias em relação a essa realidade. Entretanto, este é o reflexo de que a produção econômica e tecnológica não garante a distribuição mais justa de uma sociedade. A contradição está numa interpretação humanista da realidade, já a injustiça econômica e social são componentes intrínsecas ao processo, que gera, reproduz e perpetua pobreza e desigualdades, tal como descreve Anderson (1995), objetivos sumamente importantes para o capitalismo.

O território, a escola e os jovens – todos protagonistas desta pesquisa – apresentam muitos desafios e muitas dificuldades advindas de sua estigmatização. A escola como equipamento público e instituição de ensino revelou-se alheia aos desafios enfrentados pelos jovens. Os atores escolares parecem não se responsabilizar pelas trajetórias escolares e ainda, nas mais graves situações, reforçaram discursos e ações preconceituosos e repulsivos, como no caso da diretora no percurso de Carlinhos.

Ressaltando o que concerne à escola e a partir do que dela poderia ser esperado, não foi possível apreender, neste trabalho, a ruptura ou a estagnação de concepções ou ações pautadas pela reprodução da lógica segregacionista e valorativa dos sujeitos. Conseqüentemente, a dinâmica escolar produz refinados processos

¹⁷⁵ De acordo com o Produto Interno Bruto dos estados brasileiros cujo ano de referência foi 2010 (IBGE, 2011).

formais e informais de avaliações sob as quais os alunos estão submetidos, que não se esgotam na verificação de aprendizagens ou dos conteúdos didáticos, mas por meio de julgamentos raciais, culturais, estéticos e morais (Nogueira, 2006). As avaliações de como devem se portar, falar, vestir-se, alimentar-se são formas de emitir valores sociais que no ambiente escolar são reproduzidas por todo coletivo escolar, incluindo o próprio grupo dos alunos, sem que haja uma postura educadora capaz de desvelar e romper com o real mecanismo da cultura de desvalorização e de preconceito para com determinados grupos sociais.

A questão central é que o julgamento sofrido pelos jovens retratados neste trabalho os culpabiliza duplamente devido a suas condições, experiências e cultura. Afinal, além de não serem possuidores de um capital cultural incorporado valorativo, possuem certas características que os diminuem perante os demais. Eles carregam consigo as características de migrantes, nordestinos, negros, pobres, "manos", analfabetos, trabalhadores rurais, signos negativos que revelam a imensa desigualdade social que a escola, inclusive aquela que é julgada por esses estigmas, não aprendeu a lidar e assim reproduz ao mesmo tempo em que alimenta os mecanismos de exclusão e distinção.

O caso de Juliana evidencia uma lógica perversa, pois, mesmo alcançando o melhor desempenho instrucional, não conseguia estar desvinculada da imagem negativa inculcada nos demais alunos da escola, mecanismos sociais que eram reproduzidos no interior e no exterior da instituição escolar.

Esse debate retorna ao investimento individualizado requerido na educação. É imprescindível considerar as diferentes nuances entre família de baixa renda, nas quais a questão da cultura, dos valores e da própria forma de produção e reprodução de vida se constituiu e que, por sua vez, interfere na relação estabelecida para com a

educação de seus filhos. Afinal, a produção simbólica de um indivíduo ou grupo está subordinada às suas condições materiais de existência.

As famílias de Carlinhos, Juliana e Mari, de formas distintas, fizeram investimentos na educação de seus filhos, sem perceberem sua insuficiência ou sem realmente priorizarem o que de fato poderiam fazer para qualificar o ensino de seus filhos. Aliás, vimos as consequências da família que definitivamente não investiu na educação de seu filho, Fernando, a qual sequer ofereceu aconselhamentos ou algum tipo de valorização que pudesse ao menos encorajá-lo. Ou ainda a família de Carlinhos e em parte de Mari, que tiveram uma postura *laissez-faire*, sem incentivos ou impedimentos.

Parece bastante coerente afirmar que as classes populares, por viverem marcadas pelas pressões materiais e urgências temporais, priorizam escolhas pragmáticas regidas pela necessidade, princípio básico das condutas adotadas denominado por Bourdieu (2008a) como “escolha do necessário”. O senso desse realismo, na educação, levaria as classes populares a possuírem um envolvimento moderado com os estudos, devido às chances de sucesso escolares serem reduzidas, pela falta objetiva de recursos econômicos, sociais e culturais, o retorno do investimento é incerto, de longo prazo e ainda de alto risco. O investimento numa carreira mais longa só seria viável em casos que as crianças apresentassem precocemente resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar tal risco (Nogueira e Nogueira, 2006).

No caso das classes médias, a luta pela necessidade de ascensão social influencia positivamente o investimento na educação de seus filhos. Esta classe tende a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos, primeiro porque a probabilidade de sucesso aumenta consideravelmente frente aos grupos populares, mas, em contrapartida, possuem o que Bourdieu (2008a) considera como “ascetismo”,

“malthusianismo” e a “boa vontade cultural”. O primeiro termo refere-se ao modo de vida austero, as renúncias aos prazeres imediatos são realizadas em detrimento de um benefício de seu projeto futuro. O segundo termo refere-se à propensão ao controle da fecundidade, já que estrategicamente poderá suprir melhor as carências da prole quão menor ela for, considerando-se a relação direta com o investimento educacional. Por “boa vontade cultural”, o autor entende a docilidade, o esforço e a tenacidade com que as classes médias se entregam ao trabalho de aquisição de cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado.

Para as elites, este investimento não seria tão pesado, uma vez que a classe bem provida de capital econômico, social e cultural, não necessita do capital educacional para ascender ou se manter como classe dominante. O investimento será sobretudo em capital cultural, por meio de práticas culturais propícias a manter sua raridade específica, que veladamente será valorizada também pela instituição escolar. Para Bourdieu (2008a), a reconversão do capital econômico em capital escolar é uma das estratégias pela qual a burguesia mantém a posição de uma parte ou da totalidade de seus herdeiros.

A situação-limite dos subproletários, cuja total impotência condena à alternância entre o onirismo e a demissão, torna visível um dos aspectos da relação entre o poder atual e as disposições: as práticas sem economia nem estratégia desses homens sem futuro e, em particular, o abandono fatalista à fecundidade natural, testemunham que, aquém de um certo patamar, não é possível constituir a própria disposição estratégica que implica a referência prática a um futuro, por vezes muito distante, como se a ambição, efetiva de dominar o futuro fosse, inconscientemente, proporcional ao poder efetivo para dominá-lo (Bourdieu, 2008b, p. 89).

As famílias dos jovens retratados neste trabalho de fato não priorizaram nenhum investimento na educação de seus filhos, inclusive elas lidam com certa fragilidade a referência da escola. Ainda que, como demonstrado, a necessidade material venha interferir nesta relação, até mesmo o investimento afetivo, relacional ou outros estímulos que poderiam construir vínculos mais fortes e duradouros com a

escola são substituídos pela obrigatoriedade servil (como para Juliana) ou pela indiferença na aquisição de conteúdos e níveis mais avançados de escolarização, inclusive para os níveis mais avançados que aqueles alcançados pelos seus próprios pais.

Vimos que o investimento na educação da juventude pobre não é prioridade nem do Estado nem da família. O Estado reproduz o modelo neoliberal, investe apenas para a instrução e, neste caso, espera que o jovem mesmo pobre já tenha sido alfabetizado, de toda forma, a formação é relegada para a busca ou o fado individual. Muitas famílias não promovem a educação de seus filhos, por não vislumbrarem melhores condições a partir da escolarização e porque não possuem estrutura suficiente para que possam oferecer espaços e tempos necessários para a boa formação. Além disso, temos uma sociedade que não parece estar, de fato, convencida pela priorização da educação pública, gratuita e de qualidade e para todos.

Retornamos para a responsabilização do Estado, não para atuar como provedor das demandas do setor privado, do mercado e do sistema produtivo. O Estado deve ser suficientemente forte para suprir as necessidades da reprodução humana e, inclusive, é um equívoco que esta esteja reduzida à obtenção de bens materiais e possibilidades consumistas.

As ideias de Gramsci se mantêm atuais e revolucionárias, ainda que seus textos tenham sido produzidos entre 1929-1935, tal como, sua defesa do financiamento do Estado para a educação.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos alunos, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação de novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (Gramsci, 2011, p. 215).

Para um Estado democrático forte, é preciso uma sociedade consciente, é necessário que todo cidadão conceba a educação como um bem inestimável. Todos devem ser responsabilizados pela educação de nossas crianças e jovens, não numa perspectiva individualista na qual cada um deve custear seu próprio financiamento, como prega o neoliberalismo. Para Oliveira et al (2008), a efetiva democratização do acesso à educação passa necessariamente pela pressão da sociedade no sentido da ampliação de vagas, devendo este ser realizado pelo sistema público.

Em congruência do sentido da conscientização afirmada por Freire (1967, p. 11) que “não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão”.

Há necessidade de educadores capazes e investidos no ideal de defesa da escola pública de qualidade para todos. Vislumbra-se enorme potencial de ação na intervenção que professores podem executar no seu trabalho cotidiano, na contramão de reproduzir a exclusão massificadora que a escola faz todos os dias ao oferecer apenas a breve instrução.

Corroborar-se com Figueiredo (2010, p. 4) que o enfrentamento das demandas e precariedades da educação deve passar inevitavelmente pela revalorização dos profissionais em todos os níveis de ensino que “terão que ter adequada formação inicial e continuada, e aos quais terão que ser oferecidas condições de trabalho e salariais atrativas, pré-requisitos essenciais à qualidade das aulas a serem ministradas”.

Não podemos permitir a perpetuação da desigualdade educacional entre diferentes classes sociais, bem como sua exclusão impregnada nos diferentes níveis educacionais, tal como instituídas hoje em todas as instâncias sejam elas políticas, de financiamento, gerenciamento ou sociais, embora a correlação de causa e efeito entre

elas sejam claramente previsíveis. "A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários do maior número" (Gramsci, 2011, p. 207).

Esse mecanismo empobrece as contribuições possíveis entre os níveis de escolaridade, reforça as desigualdades de acesso e, portanto, reproduz as exclusões socioeconômicas. É salutar a defesa da educação pública, que rompa com as concepções segregacionistas que propõem intervenções numa relação competitiva e valorativa, sobretudo orçamentárias, de um segmento em detrimento de outro.

Essa deve ser uma diretriz de luta dos intelectuais que não estão investidos na manutenção do *status quo*, intelectuais do consenso. Para Gramsci (2000), o que torna alguém um intelectual não é o fato de ele realizar uma atividade na qual predomine sua intelectualidade, mas sim a sua função na sociedade como intelectual. Para tanto, destaca-se a importância da ampla formação dos quadros intelectuais, bem como do sistema educacional escolar nesse processo.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos diversos Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem esses instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares (Gramsci, 2010, p.96-97).

O caminho é recíproco, formar cidadãos conscientes é função da escola que, por sua vez, contribuirá para uma sociedade atuante que exigirá escolas e formação de qualidade para todos.

Pensar na história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costumamos dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande utopia: Unidade na Diversidade (Freire, 2001, p. 20).

Por isso, ressalta-se o ideário da escola unitária proposta por Gramsci de formação humanista ou de cultura geral que “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevados a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e autonomia” (2011, p. 215).

A escola, portanto não deve ser dicotômica. Defende-se a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2011, p. 214).

A distinção presente na educação é reflexo da concepção de sociedade que se pretende construir. “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (Gramsci, 2011, p. 218-219). Afinal, “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*” (Gramsci, 2011, p. 229).

Para concluir, a defesa pela educação pública, gratuita e de qualidade para todos é historicamente uma bandeira de luta. Vimos que, mais do que nunca, ela deve ser hasteada cotidianamente, uma vez que enfrentamos a “invasão neoliberal” (Bourdieu, 1998) em todos os níveis da sociedade. Em relação à educação para juventude pobre, pudemos analisar que os desafios são de inúmeras frentes e dimensões, principalmente em relação ao acesso, permanência e conclusão de uma formação com qualidade educacional, em detrimento da mera instrução que perpetua

e corrobora as desigualdades sociais. "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, p.67).



CONCLUSÕES

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que "chegam" em sua geração. O que não é possível é pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto (Freire, 2000).

As conclusões deste trabalho serão apresentadas em três vertentes, a primeira pretende unir os elementos centrais da tese numa argumentação crítica em defesa da educação pública; a segunda reitera analiticamente as estratégias metodológicas e os procedimentos de pesquisa; a terceira aponta outros caminhos possíveis para a continuidade deste estudo.

A tese que sustentou este trabalho de pesquisa esteve fundamentada na direção que concebe a educação pública, de qualidade para todos, como ferramenta de extrema importância para a transformação da realidade socioeconômica, com o enfoque para os percursos e as trajetórias de jovens pobres.

De um lado, temos o sistema capitalista neoliberal que corrompe toda condição necessária de existência de uma educação unitária, com sólida base formativa que prioritariamente tivesse competência para produzir cidadãos dotados de capacidades para usufruir ao máximo e conscientemente o mundo que o integra, considerando ainda a concepção de trabalho que a sustenta. Por outro, temos percursos de vida e trajetórias escolares que apresentam, em especiais trechos de sua composição, perspectivas potentes de vida capazes de promover transformações microestruturais.

Os percursos de vida e as trajetórias escolares demonstraram uma série de desafios, dificuldades e precariedades, ao mesmo tempo que retrataram a riqueza e a potência de vida de quatro jovens, que, se considerados segundo sua representatividade numérica, seriam praticamente insignificantes, diante da proporção quantitativa dos jovens comparados ao total da população brasileira atualmente. Todavia, se considerados em profundidade com as devidas projeções qualitativas e interconexões, representam um mundo de acontecimentos, experiências e, acima de tudo, de possibilidades.

Ao serem consideradas todas as interconexões estabelecidas entre as compreensões macro e microsociais realizadas neste trabalho, serão ressaltadas

nessas conclusões as essenciais análises estabelecidas quando a capacidade de olhar para estas vidas se carregam de sentido, quando a experiência da convivência com elas lhe ensinam conteúdos só assim apreendidos, ou ainda quando a compreensão acerca do contexto atravessa muros ou limites estabelecidos para construir vínculos, confiança e afetos.

Diante de todos os obstáculos a serem enfrentados foram encontrados apoios na vida de Juliana, Carlinhos, Mari e Fernando, que ainda apresentam a capacidade de desejar, sonhar e buscar processos educacionais e acreditar na educação como estratégia de construção para seu futuro, mesmo que isso ocorra por vias informais.

Ressalta-se na trajetória de Juliana a contradição da melhor aluna frente à precariedade da escola pública em oferecer uma educação de qualidade e um suporte para o exercício de suas potencialidades. Ela convive com o rigor de seu desempenho escolar e o fracasso na tentativa de acesso ao ensino superior. Parte das ações afirmativas que têm sido propostas neste nível educacional, para auxiliar a entrada de jovens, tal como no caso de Juliana, pode ser uma estratégia para reverter essa discrepância educacional, ainda que minimize e não resolva a questão de forma universalista e ainda, devido a seu perfil, mantenha a reprodução de estigmas diante dos grupos que deveriam ser prioritariamente assistidos por elas.

Temos que, se a trajetória escolar de Juliana tivesse sido nutrida por uma qualificação educacional, suportes pedagógicos associados a outras estratégias, inclusive ações afirmativas em outros níveis educacionais de forma tal que conseguissem alcançar e suprir as deficiências do sistema educacional público, ainda que fosse para esta aluna, que apresentou desempenho escolar diferenciado no bojo do coletivo de estudantes, poderíamos vislumbrar um acesso também diferenciado para Juliana no ensino superior. E, certamente, suas defasagens, se ainda presentes,

poderiam ser supridas por meio de outros suportes previstos nas instituições de ensino superior públicas.

No caso de Carlinhos, o sentimento de não pertencimento à instituição escolar é reflexo de processos velados de exclusão e repulsa de jovens pobres reproduzidos no cotidiano escolar. Inclusive, nas trajetórias de todos jovens, estão presentes os processos de estigmatização, seja pela classe social, questão de gênero, raça/cor/etnia, na relação entre o rural e o urbano, e até mesmo de idade, no caso das defasagens educacionais.

Carlinhos também nos traz a potencialidade de espaços de sociabilização e socialização para além dos espaços formais de ensino. A defesa de suas existências fundamenta-se pela capacidade valorativa e de promoção da escola, de forma a incentivar e possibilitar a sustentação que contribua para a permanência, a formação e a conclusão em idade adequada de jovens pobres. Esses espaços devem estar associados ao ideário de defesa pela educação pública de qualidade para todos.

A escola representa o equipamento público mais eficiente para alavancar processos democráticos capaz de promover transformações sociais, tal como valorar a inserção dos jovens pobres ao invés de reproduzir sua exclusão e estigmatização. A abertura da escola, para ampliar suas condições de apoios e parcerias, sobretudo vinculadas aos serviços e equipamentos sociais públicos para ações conjuntas, e ainda à sociedade civil, permitiria avanços na resolução da demanda dessa população, priorizando outros mecanismos de inclusão na garantia de direitos já promulgados.

Carlinhos apresenta em seu percurso o despertar para outras instâncias alocadas também pela impossibilidade de manter a institucionalidade educacional em sua vida. Neste sentido, vimos que a religião (pelo menos parcialmente), a família, os amigos e sua relação estabelecida com o território são importantes suportes, porém nenhum deles priorizou, investiu ou sequer incentivou seu processo de escolarização.

Um Estado democrático forte deveria pautar políticas, programas e ações para a juventude pobre que de fato oferecessem caminhos para o exercício pleno da cidadania, de tal forma que pudessem se efetivar formas mais justas e igualitárias ao acesso a bens sociais essenciais a todos. Dessa forma, destaca-se a educação formal central neste processo, dada sua potência, abrangência e aceção imaterial dos seus frutos.

Neste sentido, a sociedade civil precisa estar convencida e investida desta defesa. Carlinhos poderia ter transformado sua trajetória se houvesse o investimento em seu entorno, sobretudo no início do seu segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, pouco tempo antes de abandonar seus estudos pela primeira vez. Ressalta-se que, neste caso, não se trata do quesito financeiro apenas, mas do suporte suficiente de convencê-lo tanto da importância da educação para seu percurso de vida, quanto de seu potencial e de sua capacidade para almejá-la.

Carlinhos não sonha com uma escola diferente, reafirma que a escola poderia ser a mesma, mas se houvesse o respeito entre seus atores, todos que a compõem, poderia ser diferente. A educação seria capaz de alavancar mudanças no percurso de vida de Carlinhos; com sua afirmativa, ele deflagra a necessidade de fazer valer seus direitos uma vez já conquistados e solicita ser respeitado. Sentimento que talvez, se vivido e introjetado por Carlinhos, pudesse lhe devolver a capacidade de acreditar em seu potencial, e então ele poderia ver o estudo não como fracasso, parte de um mundo que não lhe pertence, mas como possibilidade.

Não se trata de uma compreensão idealizada da educação, que por si só seria capaz de resolver os problemas sociais, econômicos e políticos de um país, mas de compreender a educação como fundamental no processo de reverter a lógica da segregação, exclusão e desigualdade social. Trata-se de alavancar processos socialmente conscientes em toda estrutura do sistema educacional. Uma educação

democrática e democratizada poderia promover uma atenção especializada para aqueles que dela necessitam, e assim teriam melhores condições de conquistar capital social, cultural e econômico.

Fernando traz o exemplo da perseverança e da luta por um sonho, ainda que cerceado por um destino de submissão e precariedades. Contudo, ensina que seus talentos, atributos diferenciados que o destacavam frente a seu contexto de vida e seu entorno relacional, foram capazes de produzir esperança. O apoio que recebeu da relação amorosa estabelecida, assim como da família, ainda que de forma pontual, contribuiu para que Fernando galgasse espaços aparentemente inalcançáveis diante de seu percurso de vida.

Entretanto, não conseguiu usufruir de nenhum benefício diante de toda política pública instaurada para o enfrentamento da exclusão do ensino superior. Vimos que a instituição de ensino superior privada relaciona-se com a problemática de forma burocrática, numérica e mercadológica, não atingindo as especificidades das histórias e dos percursos desses jovens, que trazem consigo um passado de exclusões e restrições, sobretudo educacionais.

A trajetória de Fernando ilumina a importância da universalização das políticas educacionais, a necessidade de atingir os mais distantes e diversos grupos populacionais, além disso, de criar mecanismos para inclusão e priorização daqueles que não estão na escola. Ainda que tenhamos inúmeras variáveis que tentem explicar os motivos pelos quais crianças, adolescentes e jovens deixam de frequentar a escola, a política educacional não prevê nenhuma atenção àqueles que abandonam seus estudos. Estes grupos só aparecem engordando os índices da defasagem nos níveis educacionais, entre outros problemas e demandas decorrentes desse fato.

Relembrando que a escola, protagonista deste trabalho, perdeu tantos alunos ao longo do ensino médio que Juliana precisou mudar de escola, mas a única atitude

tomada por esta instituição foi realocar alunos, salas e professores para se adaptar às novas vacâncias.

Todos devem ter o compromisso de zelar por todos os alunos, sobretudo aqueles que não estão nos bancos escolares. Se a responsabilidade fosse de fato compartilhada entre instituições de ensino, família e sociedade como um todo, Fernando não teria iniciado seus estudos aos 15 anos de idade, por iniciativa própria, realizando todas as séries na modalidade de educação de jovens e adultos, depois de muito sofrer por esta exclusão.

Sua trajetória poderia ter sido significativamente diferente, se Fernando tivesse tido a oportunidade de acessar às políticas indutivas, reparatórias ou compensatórias para a priorização da inserção de grupos mais vulneráveis ao ensino superior. Para Fernando, a lógica de resolução pelos caminhos individuais sempre estiveram tão presentes, que ele de fato desconfia que possa se beneficiar dessas propostas, afinal, a trajetória de inúmeros direitos violados resulta na crença da improbabilidade de poder contar com a assistência, a proteção e os benefícios do sistema público.

Ao mesmo tempo Fernando é exemplar em relação à potencialidade dessa juventude que atravessa inúmeros obstáculos que os fortalecem e aumentam seus sonhos de transformação. O caminho é penoso, mas deve estar na direção de um Estado forte que invista em políticas capazes de suprir as deficiências e alcançar redes de apoio suficientes para suportar as demandas. Por isso, a educação pública deve ser priorizada para a juventude pobre, pois ela tem potencial para produzir percursos e trajetórias tão ricas e belas, tal como a de Fernando, e gerir finais mais inclusivos, equitativos nos quais as garantias de direitos prevaleçam.

Mari apresenta um percurso de vida marcado por perdas significativas, que inclusive mudaram sua forma de ver e estar no mundo. Diante da precariedade socioeconômica, são urgentes as necessidades de reprodução social e a demanda pelo

trabalho. Neste sentido a educação não será priorizada, ainda que a relação não possa ser considerada de causa e efeito, trabalho *versus* escola.

Ainda assim, em sua história, Mari mostrou-se fortalecida e capaz de tentar galgar melhores condições de vida. Ela precisou atravessar um caminho enquadrado por padrões distintivos que mais uma vez reforçam a diferenciação entre as classes sociais para supostamente tentar sua entrada no ensino superior. Mari não conseguiu alcançar esse nível educacional, e todos os obstáculos burocráticos que teve que vencer para tentar prestar o exame vestibular foram apenas o primeiro de muitos outros que necessariamente ela precisaria suportar para se manter e concluir um curso superior. Certamente esse feito transformaria os rumos da vida de Mari.

Contudo, a trajetória de Mari oportunizou a compreensão acerca das políticas educacionais adotadas, que caminham a passos lentos, na direção de uma educação democrática pautada em modestas transformações, considerando que a democratização, em outros níveis de ensino, não acompanhou os mesmos níveis de qualidade e perpetua uma escolarização de excelência para poucos.

A expansão deve ser conquistada concomitantemente com o fortalecimento das instituições de ensino públicas e do Estado para regular e regulamentar o sistema privado de ensino, e não o inverso. A expansão do ensino superior público será capaz de transformar a realidade, alterar os percursos e as trajetórias de nossos Carlinhos, Julianas, Fernandos, Maris e muitos outros, se estiver ancorada na responsabilização da qualidade da educação para todos. Esse processo só ocorrerá se os investimentos necessários estiverem nesta direção, considerando qualidade, equidade (das formações e conclusões), garantindo a permanência e a conclusão de grupos vulneráveis.

Dadas as complexidades de vida de cada indivíduo, ações, programas ou políticas pontuais sempre serão insuficientes para lidar com as necessidades que ressoam e se propagam em distintas esferas sociais. A intersetorialidade é necessária

para a composição de estratégias coletivas, de diferentes instâncias, na busca de responder demandas sociais. Dessa forma, a integração de distintos setores (educação, saúde, assistência social, trabalho e renda, cultura, justiça, segurança, habitação, entre outros) deve ser estruturante na direção de promover o avanço dos limites da intervenção, sua eficiência e suas metodologias.

Especificamente, serviços e equipamentos que realizam intervenções diretas com esta população deveriam possuir estrutura e mecanismos adequados para a composição de atenções individualizadas e coletivas, articuladas às dimensões territorial, comunitária e de gestão, participando inclusive de espaços decisórios.

A intenção é fomentar para que todo aparato público, desde a construção política até a intervenção individual, possa de fato alcançar as complexidades da vida, possibilitando a transformação efetiva desse quadro de reprodução de tamanha desigualdade social e educacional.

Vislumbra-se, portanto, a necessidade da defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, para muito além da instrução, capaz de transformar histórias numa perspectiva microssocial.

CAMINHO DE PESQUISA

O presente trabalho adotou a abordagem socio-histórica, que contribuiu para a análise das relações estabelecidas entre as políticas públicas, voltadas para a juventude, sobretudo educacionais e, conseqüentemente, como estas se refletem nos percursos de vida e nas trajetórias escolares de quatro jovens protagonistas desta investigação.

Para tanto, foi necessária a utilização de um conjunto de estratégias metodológicas, seguindo os pressupostos da Terapia Ocupacional Social, em especial do METUIA. A contribuição de Pierre Bourdieu foi fundamental para sustentar as

avaliações críticas aqui trazidas, sobretudo a objetivação participante, que possibilitou que as ações realizadas num determinado território pudessem participar de forma ativa na construção do cabedal investigativo, fazendo com que a técnica-pesquisadora pudesse exercer sua intervenção interessada ao mesmo tempo em que se fez intérprete de suas próprias análises.

Os desafios presentes neste caminho de pesquisa estão entrelaçados pelas aproximações e pelos distanciamentos que o técnico-pesquisador é capaz de realizar em relação ao seu campo de atuação, que também é investigativo. A busca deve seguir a direção de construir espaços equidistantes o suficiente para que não se esteja totalmente imerso naquela realidade (de tal forma que não se consiga mais se separar dela), e pelo mesmo motivo não se deve estar tão longe (o bastante para que dada realidade ainda lhe cause estranhamento). Essa analogia espacial contribui para que a investigação interessada possa de fato compor análises críticas com base na realidade, que foi simultaneamente experimentada e alterada pelo sujeito e minuciosamente examinada.

As estratégias realizadas na intervenção permitiram o aprofundamento tanto dos percursos de vida e das trajetórias escolares dos jovens, como uma maior apreensão de seus contextos de vida, do território e das articulações entre macro e microdimensões. São elas: a inserção como técnica e pesquisadora no campo; realização das atividades em equipe e trabalho coletivo; a oferta das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos; dinamização da rede de atenção à juventude, sobretudo em nível municipal; a articulação de recursos no campo social; a realização dos acompanhamentos individuais e territoriais, fundamentais para a aproximação com os jovens. Ressalta-se a importância da articulação entre todas as estratégias apresentadas.

Dessa forma, foi possível apresentar um caminho de pesquisa inovador, que pode contribuir para intervenções e pesquisas interessadas, que buscam articular as ações técnicas e sociais com estudos em profundidade para ampliar o escopo de suas próprias práticas, assim como para realizar as análises críticas, sejam elas pontuais ou estruturadas, de forma mais ampla e interconectada com diferentes setores.

Além disso, a aproximação com o jovem, ou seja, o sujeito da pesquisa, fundamentou-se numa relação construída anteriormente à própria pesquisa, com base em confiança e afeto. O sujeito é concebido como protagonista e ativo em todo processo, o que permitiu um reconhecimento mais próximo da realidade, incluindo os conteúdos e os elementos de suas ações e depoimentos, assim como de outras expressões apresentadas sempre contextualizadas no espaço e no tempo em que constroem suas vidas. O formato empregado também vislumbrou a possibilidade de acompanhamento dos jovens em distintos espaços e situações, por um período longo de tempo, alimentando a relação estabelecida e, acima de tudo, contribuindo para apreensão de seu cotidiano, suas reflexões e sua postura no mundo.

A pesquisadora como parte do processo pode explorar suas potencialidades e perceber-se ativa e constituinte nas relações construídas e estabelecidas no campo, a partir de sua inserção e intervenção. O caminho de pesquisa promoveu novas possibilidades de pesquisa realizada de forma indissociável com a extensão e o ensino universitário. Desta forma, a pesquisadora experimentou formas de vinculação e integração que por sua vez transformaram sua forma de apreender percursos de vidas juvenis para construir novas interpretações com participação interessada e objetivando a transformação da realidade.

PERSPECTIVAS DE NOVOS ESTUDOS

O enfoque da pesquisa com jovens pobres ou de grupos populares urbanos foi dado pela importância social eleita pela técnica-pesquisadora como demandas de uma luta a ser enfrentada, por isso o ímpeto em preservar o potencial dessa juventude, tão desperdiçado cotidianamente, priorizando a educação pública como caminho crucial a ser defendido.

Compreendendo a importância do aprofundamento de temáticas debatidas no presente trabalho, assim como outros caminhos investigativos, serão apresentadas continuidades possíveis para a pesquisa. Partindo das estratégias metodológicas utilizadas, poderiam ser realizadas análises análogas com jovens de classe média, ou ainda com a juventude da elite, traçando os paralelos entre as perspectivas de futuro em distintas classes socioeconômicas. Ou seja, uma proposição investigativa poderia ser adotada na comparação entre as perspectivas e as incertezas perante o futuro presentes nas juventudes e as distintas trajetórias dadas às diferentes condições materiais de existência e outras estratégias adotadas em cada classe socioeconômica.

Outro caminho pertinente seria o acompanhamento dos jovens protagonistas deste trabalho e seu percurso de vida já como adultos, comparando suas perspectivas em longo prazo, partindo da juventude e analisando quais foram os desfechos por eles vivenciados para lidarem com as demandas desta nova fase da vida.

O enfoque metodológico adotado neste trabalho de pesquisa apresentou a articulação entre intervenção prática e procedimento de pesquisa, de forma particular, a possibilidade de outros trabalhos que pudessem dar continuidade e aprofundar a integração entre as estratégias utilizadas auxiliaria na estruturação de um caminho de pesquisa que nos parece profícuo, assim criaria oportunidades para a construção de conhecimento interdisciplinar, de áreas integradas à educação e que exercem intervenções práticas neste campo.

Outra proposta seria o estudo mais direcionado das temáticas presentes em debates deste trabalho, que partiram dos percursos de vida e trajetórias escolares dos jovens. Estes poderiam ser encaminhamentos ricos para estudos investigativos, inclusive porque nem sempre eles são eleitos como objetos de pesquisa, sobretudo numa perspectiva mais integrada entre os processos de vida juvenis e as análises de ações, programas e políticas públicas.

A seguir, elenco possíveis objetos de estudos investigativos, a partir das temáticas referidas neste trabalho, com o intuito de projetá-los para pesquisas futuras, tais como: participação juvenil nos projetos e cursos ofertados pela educação não formal; fé, religião e a juventude nas instituições religiosas; atividades artísticas culturais (artes cênicas, literárias, plásticas, audiovisuais entre outras) e de esporte e lazer como perspectiva para juventude; arcabouço jurídico e institucional recente para a juventude e a integração dos jovens desde a mobilização, gestão e a inserção nos programas federais, como o Projovem; juventude e o enfrentamento da violência, pobreza, fome e do comércio ilegal de drogas. Muitos outros poderiam compor esta listagem, contudo a opção foi sugerir aqueles temas mais presentes nos percursos de vida dos jovens aqui apresentados, de forma tal que pudessem trazer paralelos, análises e sistematizações teóricas para estudos comparativos.

O longo trajeto deste trabalho me ofereceu outra perspectiva para lidar com questões sociais de grande importância e magnitude, minhas experiências com os jovens que retrato neste trabalho também revelam minhas incapacidades e minhas derrotas. Todos eles, hoje, estão fora dos sistemas de ensino. Considerando, ainda, outros jovens que tenho a oportunidade de acompanhar, alguns de forma mais distante, outros mais de perto, incrementam minha lista de fracassos, uma vez que eles estão mortos, presos, desempregados, correm perigos, sofrem exclusões e são descartados cotidianamente. Por isso, parafraseando Darcy Ribeiro (2000), eu tenho uma lista de fracassos, mas meus fracassos são também a minha vitória, pois para mim seria inconcebível estar no lugar daqueles que me venceram.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil. **Última Década**, Viña del Mar, n. 16, p. 119-155, mar, 2002.

ABRAHÃO, M. H. M. B. **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense, 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 279 p.

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Editora Escrita Aberta (Scritta), 1994, 172p.

ABRAMO, H.W. Políticas de juventud en Brasil: nuevos tempos nuevas miradas, 2004, p. 33-43. In: KRAUSKOPF, D. et al. **Políticas de juventud en Latinoamérica: Argentina en perspectiva**. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, 2004, 80p.

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 32-37.

ABRAMO, H. Juventude: uma agenda nova ao debate das políticas. In: FREITAS, M. V. (Org.). **Conselho Nacional de Juventude**: natureza, composição e funcionamento - agosto 2005 a março de 2007. Brasília, DF: CONJUVE; São Paulo: Fundação Friedrich Ebert; Ação Educativa, 2007. p. 13-22.

ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, n. 8, p. 84-135, 2002.

ALMEIDA, A. M. F; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In.: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In.: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, M. J. **Trajetória familiar e escolar dos trabalhadores diretos e terceirizados de uma fábrica de grande automação**. 2002. 384 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)**. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C.: Banco Mundial, 1995.

BANGO, J. **Políticas de juventud en América Latina en la antesala del año 2000: legros, desafíos y oportunidades**. Organización Iberoamericana de Juventud, Montevideo: UY, 1995, 120p.

BANGO, J. Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios. In.: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Orgs.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Editora Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2ª Ed., 2008, p. 33-55.

BARRETO, C. A. **Políticas públicas e vínculos privados:** uma análise do novo padrão de ação estatal na educação de jovens e adultos em Araraquara. 2007. 187p. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2007.

BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. Terapia Ocupacional Social. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-103, set. dez, 2002.

BARROS D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia – terapia ocupacional no campo social. **O Mundo da Saúde**, v. 26, n.3, p. 365-369, 2002.

BARROS, R. P., CARVALHO, M.; FRANCO, S. **O papel das transferências públicas na queda recente da desigualdade de renda brasileira**, Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas - IPEA, 2006, 84p.

BEGNAMI, P. S. **Pelos olhos das crianças:** uma etnografia da favela do Gonzaga. **2008**. 90p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFSCar, São Carlos: UFSCar, 2008.

BERCOVICH, A. M.; MADEIRA, F. R. **A 'onda jovem' e seu impacto na população economicamente ativa de São Paulo**. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília. Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas - IPEA, v.1, n.1, jun., 1989.

BIONDI, K. **Junto e misturado:** imanência e transcendência no PCC. 2009, 196p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social. São Carlos: UFSCar. 2009.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. E. M. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, 2006, p. 141-159.

BOHN, S. R. Evangélicos no Brasil: perfil socioeconômico, afinidades ideológicas e determinantes do comportamento eleitoral. **Opinião Pública**, Campinas, V. X, nº 2, Outubro, 2004, p. 288-338.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BOURDIEU, P. A "juventude" é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983a, p.112-121.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos., 1983. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983b. p. 89-94.

BOURDIEU, P. L'illusion biographique. **Actes de La Recherche em Sciences Sociales**, v. 62-63, n. 1, 1986, p. 69-72.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BOURDIEU, P. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 2º. Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. L'objectivation participante. **Actes de La Recherche em Sciences Sociales**, v. 150, 2003, p. 43-58.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. Trad. Sérgio Miceli, São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2008a.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. 10ª Ed. In: _____. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008b.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008c.

BOURDIEU, P.; BOURDIEU, M. C. O camponês e a fotografia. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 26, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: nov. de 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão, Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAMI-CELENTANO, A.; CARVALHO, C. E. A reforma tributária do governo Lula: continuísmo e injustiça fiscal. **Revista Katályses**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. jun., 2007, p. 44-53.

BRANDÃO, Z. Pesquisa em educação. O olhar do nadador: do individual ao coletivo. **Educação On Line**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-15, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/7394/7394.PDFXXvmi>>. Acesso em: mai. de 2010.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago., 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mai. de 2010.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. **Atribuições**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sec_geral/juventude/atribuicoes/>. Acesso em: ago. de 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL, Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE. **Quem somos. Histórico**. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/>>. Acesso em: dez. de 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Centro Gráfico, 1988, 292p.

BRASIL, **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL, Ministério das Cidades. **O programa HBB**. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/secretarias-nacionais/secretaria-de-habitacao/programas-e-acoas/hbb/hbb>>. Acesso em: nov. de 2010.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. **Benefício de Prestação Continuada**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc>> Acesso em: jul de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Planejamento político-estratégico (1995/1998)**. Brasília, maio, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Plano Nacional da Educação - PNE 2001-2010**, Brasília: Senado Federal, 2001, 186p.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC, **Plano Nacional da Educação 2011-2020**. 15 de dezembro de 2010, 19 p. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: jan. de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC, **Relatório da República Federativa Brasileira sobre o cumprimento das metas emanadas da Cúpula Mundial pelas Crianças**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001-2008**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Censo Escolar 2010**, Resumo Técnico, 2010, 42p.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **FUNDEB**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12327&Itemid=669>. Acesso em: jan. de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Sobre o ENEM**. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/enem.php>>. Acesso em: jan. de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb.htm>>. Acesso em: jan. de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>. Acesso em: jan. de 2011

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. **Programa Universidade para Todos – PROUNI**. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html>. Acesso em: jan. de 2011

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **Programa Brasil Profissionalizado**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em: jan. de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA - Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Documento base. Educação profissional técnica de nível médio. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Sistema de Cotas no Ensino Superior deve oferecer 25 mil vagas este ano. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php>>. Acesso em: ago. de 2011.

BRASIL, Ministério de Trabalho e Emprego - MTE, RAIS, **Informações para o sistema público de emprego e renda**. Dados por Município. Estado de São Paulo, 31 de dezembro de 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde - MS. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção da saúde, prevenção de agravos e de enfermidades e na assistência**, 2009, 77p.

BRASIL, Presidência da República do Brasil. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária**. 2005, 66p. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/PROJOVEM.pdf>>. Acesso em: ago. de 2010.

BRASIL, Presidência da República do Brasil. **Investimento ProJovem**, 5 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2007/09/not02_05092007/?searchterm=investimentoprojovem>. Acesso em: dez. de 2010.

BRENNER, A. K.; LANÊS, P.; CARRANO, P. C. R. A arena das políticas pública no Brasil: processos sociais e propostas políticas. **JOVENes, Revista de Estudos sobre Juventud**, México, DF, ano 9, n. 22, p. 194-211, jan.-jun., 2005.

BRITO, F. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 5-26, jan./jun. 2008.

BROD, A. **Práticas e trajetórias juvenis pelo espaço da cidade de Erechim**. 2006. 120p. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2006.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Negros poderão ser a prioridade do ProJovem**, diz assessora do MEC, 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/201387-NEGROS-PODERAO-SER-A-PRIORIDADE-DO-PROJOVEM,-DIZ-ASSESSORA-DO-MEC.html>>. Acesso em: set de 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Projeto de lei N.º 4529/04**. Palácio do Congresso Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/53a-legislatura-encerradas/PL452904>>. Acesso em: ago, de 2010 e out. de 2011.

CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. (Orgs.). **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: Edusp, 1993.

CARRANO, M. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2000, p. 11-27.

CARTA CAPITAL, **A Capital da inovação**: com duas universidades e modernos centros de pesquisa São Carlos virá paraíso tecnológico. p. 34-36, 26 de maio de 2010. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/Revista%20Carta%20Capital.pdf>>. Acesso em: out. de 2010.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out., 2006.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11ª Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Trad. Iraci D. Poleti, 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

CASTEL, R. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Trad. Francisco de Morás. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008b.

- CASTRO, J. A. **Juventude como foco das políticas públicas**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Brasília, 2009.
- CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, 303 p.
- CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; **Por um novo paradigma do fazer políticas: de/para/com juvenludes**. Brasília: UNESCO, 2002, 67 p.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Juventude, juvenludes, o que une o que separa**, UNESCO, 2006.
- CASTRO, J.A.; AQUINO, L.M.C.; ANDRADE, C.C. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009, 320 p.
- CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008, 110 p. (Coleção Paradidáticos - Série Cultura)
- CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira, de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira, 2008, p. 328-350. In.: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 2)
- COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun., 2008.
- COMTE, F. **Heróis míticos e os homens de hoje**, São Paulo: Editora Loyola, 1994.
- CORENZA, J. A. **Expectativas: o que os jovens desejam para o futuro próximo?** 2006, 149p. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2006.
- CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, Out., 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. de 2010.
- CORBUCCI, P. R. **Sobre a redução das matrículas no ensino médio regular**. IPEA. Texto para discussão nº 1421. Brasília, setembro de 2009, 26p.
- CORROCHANO, M. C. **O trabalho e sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo**. 2008, 450p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2008.
- CORROCHANO, M. C. et al. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdade e desafios para a política pública**. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008. 88 p.
- COSTA, D. M. V. **Escola e juventude: encontros e desencontros**. 2005, 146p. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.
- COSTANZI, R. N. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009, 220 p.
- DEBESSE, M. **L'adolescence**. Presses universitaires de France, 1973, 126 p.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 5ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília; DF: MEC; UNESCO, 2001.

DEVESCOVI, R. C. B. **O processo de produção do espaço urbano e da segregação sócio-espacial**: um estudo sobre a cidade de São Carlos. 1985, 261 p. Dissertação de Mestrado em Administração, Programa de Pós-Graduação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas – FGV, 1985.

DEVESCOVI, R. C. B. **Urbanização e Acumulação**: um estudo sobre a cidade de São Carlos, São Carlos: Arquivo de História Contemporânea – UFSCar, 1987, 261p.

DIAS, E. F; MINTO, L. W. Ensino Superior em São Paulo: expansão privatista e consequências na educação básica. São Paulo: **Revista ADUSP**. Dossiê Educação. 2010, p. 77-85.

DOWBOR, L. O passo seguinte: do apoio aos pobres à inclusão produtiva. **Revista Nueva Sociedad**, p. 98-114, out., 2007. Disponível em: <www.nuso.org>. Acesso em: Jan. de 2010.

DOZENA, A. **São Carlos e seu desenvolvimento**: contradições urbanas de um polo tecnológico. 2001, 160p. Dissertação de Mestrado em Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade de São Paulo, 2001.

DRAIBE, S. M. **Brasil 1980-2000**: proteção e insegurança sociais em tempos difíceis. Núcleo de estudos em políticas públicas – NEPP: Unicamp. 2005, 64p.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUBET, F. **A l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**, São Paulo: Perspectivas, 1976.

FERNANDEZ, A. C.; CÔRTEZ, M. R. Caracterização da base industrial do município de São Carlos: da capacidade de ajuste local à reestruturação da economia brasileira. In.: **Anais do VII Encontro Nacional da ANPUR** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional). Porto Alegre, 1999.

FIGUEIREDO, G. V. R. **Educação universal de qualidade: um projeto para o Brasil**. Brasília: PROIFES, 2010, 64 p.

FIPE – FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Pesquisa jovem paulista 2020**. Coordenadoria Estadual de Juventude. Secretaria de Relações Institucionais, 2010, 200p.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época, v. 23).

FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, 40 p.

FREITAS, M. V. (Org.). **Conselho Nacional de Juventude**: natureza, composição e funcionamento - agosto 2005 a março de 2007. Brasília, DF; São Paulo: CONJUVE; Fundação Friedrich Ebert; Ação Educativa, 2007, 44p.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out., 2005.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Editora Pioneira e EDUSP, 1972.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, Índice de vulnerabilidade juvenil à violência, 2009, p.52-63. In.: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, **Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2009, 64p. Disponível em: <<http://www2.forumseguranca.org.br/content/anu%C3%A1rio-2009-do-f%C3%B3rum-brasileiro-de-seguran%C3%A7a-p%C3%BAblica-0>>. Acesso em: dez. de 2010.

FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR, **Carta de Salvador**, 2011. Disponível em: <<http://www.forumensinosuperior.org.br/cms/index.php/documentos/38-documentosdoforum/105-carta-de-salvador-07052011>>. Acesso em: nov. de 2011.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2010, 400 p.

GARCIA, D. M. F. **Juventudes em tempos de incertezas**: enfrentando desafios na educação e no trabalho. 2002, 356 p. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas 2002.

GASPARI, E. **A ditadura encurralada**: o sacerdote e o feiticeiro, V. 4, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de pesquisa. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago., 1996.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, 1978.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O Princípio educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. Textos selecionados. In.: MONASTA, A.; **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154 p. (Coleção Educadores).

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a educação, p. 202-230. In. COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 233-242.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Editora Loyola, 16ª. Ed., 2007, 350 p.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, F. A. **O Caminho da servidão**. Trad. Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Exped, Instituto Liberal, 1984.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa eletrônico**, versão monousuário 1.0, Instituto Antônio Houaiss: Editora Objetiva, 2009.

INCUBADORA REGIONAL DE COOPERATIVAS POPULARES, **Página inicial INCOOP**. Disponível em: <<http://www.incoop.ufscar.br/pasta>>. Acesso em: nov. de 2010.

IANNI, O. O jovem radical. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1968.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: fev. de 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Novos dados do Censo 2000 confirmam avanços na educação e revelam mudanças nas estruturas familiar e domiciliar**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm> Acesso em: fev de 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades@**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em: nov. de 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Estados@**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/>>. Acesso em: nov de 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Primeiros resultados Censo 2010**. 29 de novembro de 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/censo2010. Acesso em: jan. de 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n.º 24. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050**, Revisão 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD, PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA POR DOMICÍLIO, **Educação melhora, mas ainda apresenta desafios**, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&>. Acesso em: ago. de 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: set. de 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**, Rio de Janeiro, 2001/2002. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: fev. de 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Pesquisa industrial**, Rio de Janeiro, v. 27, n.º 1, p.1-186, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Ministério do Planejamento e Gestão**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: out. de 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Estudos e Pesquisas Informações demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, nº 23, 2008, 280p.

INSTITUTO CIDADANIA DO BRASIL, **Projeto Juventude: documento de conclusão**. Versão inicial para discussão, complementação e ajustes, São Paulo: Instituto Cidadania, 2004, 122p. Disponível em: <http://www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/pdf/doc_conclusao.pdf> Acesso em: ago. de 2010.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS AVANÇADAS. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Constituição e Política de Direitos Humanos: antecedentes, trajetórias e desafios n.º 17, V.3. 2008a. 280 p.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS AVANÇADAS. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. n.º 17, V. 1. 2008b. 356 p.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS AVANÇADAS. **PNAD 2008: primeiras análises**. Comunicado da Presidência. n.º 30, 24 de setembro de 2009, 26 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/09_09_24_ComunicaPresi_30_PNAD2008.pdf>. Acesso em: set. de 2010.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. São Paulo: Civilização Brasileira, 4ª Ed., 1986.

INNOVARE. **Prêmio Innovare**, 2011. Disponível em: <<http://www.premioinnovare.com.br/institucional/o-premio/>>. Acesso em: dez. de 2010.

JESUINO DE ARRUDA, **A Instituição**, 2011. Disponível em: <<http://www.oocities.org/br/jesuinoarruda/>> Acesso em: ago. de 2011

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

KRAUSKOPF, D. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. **Participación y desarrollo social en la adolescencia**. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas, 1998.

KRAUSKOPF, D. **Políticas de juventud en centroamerica**, Costa Rica, 2002, p. 13-46. Disponível em: <http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200802050003_4_2_0.pdf>. Acesso em: out. de 2010.

KRAUSKOPF, D. et al **Políticas de Juventud en Latinoamérica: Argentina en perspectiva**. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, 2004, 80 p.

KRAWCZYK, N. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, nov., 2003.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009, 77 p. (Em questão 6).

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set., 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: jan. de 2011.

LAISNER, R. C. **Entre formas autoritárias e possibilidades democráticas: uma análise das representações de moradores da periferia de São Carlos/SP.** 1999, p. 211. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 1999.

LÉON, O. D. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens, 2005, p. 9-18. In.: FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo.** Coleção Os Pensadores XVIII, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; CAPPELLARO, M. Acompanhamento individual e articulação de recursos em Terapia Ocupacional Social: compartilhando uma experiência. **Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 2, 2011, p. 233-238.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Políticas sociais. In.: PARK, M. B., FERNADES, R. S.; CARNICEL, A. (Orgs.). **Palavras-chave na educação não formal.** Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Centro de memória da Unicamp, p. 233-234, 2007.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. e SILVA, C. R. Adolescências e juventudes de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR On –line**, Unicamp, v. 23, p. 114-130, 2006.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S.; SILVA, C. R. **Capacitação e Sensibilização da Equipe do Centro da Juventude da Cidade de São Carlos.** São Carlos: Laboratório METUIA-UFSCar: Pró-Reitoria de Extensão, 2009. (Relatório)

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 158-164, set./dez. 2007.

LOPES, R. E.; SOUZA, L. B. **Memória e ação territorial: da história do Jardim Gonzaga às bases de intervenção em Terapia Ocupacional Social.** Programa PIBIC/CNPq/UFSCar – Relatório Final, 2010, 86p.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 17ª Ed., São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANCEBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. 2008. In.: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 2)

MANCUSO, M. I. R. et al **Cadastramento único para programas sociais de famílias abaixo do limiar de pobreza absoluta: a experiência de São Carlos – Memorial Descritivo da Pesquisa**, NPD/DCSo/UFSCar, 2007, 11 p.

MANTEGA, G. **O governo Geisel, o II PND e os economistas.** EAESP/FGV/NPP - Núcleo de pesquisas e publicações. Relatório de Pesquisa, n.º 3, 1997, 62 p.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**, São Paulo: Instituto Fernand Braudel e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005, 486 p.

MARIANO, R. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 52, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jun. de 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Primeiro livro. O processo de produção do capital. Tomo II. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã. Feuerbach: A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MELLO-JORGE, M. H. P.; GAWRYSZEWSKI, V. P.; LATORRE, M. R. D. D. Acidentes e violência no Brasil: análise dos dados de mortalidade. **Revista de Saúde Pública**. n. 31 (Supl. 4), p. 5-25, 1997.

MINTO, L. W. **A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. Campinas, 2011, 334 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2011.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002, p. 197-217. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: ago. de 2011.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. de 2010.

MURO, M. R. **Carta de Zoneamento para Seleção de Áreas frente à Instalação de Aterros Sanitários no Município de São Carlos**, Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2000.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetória com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. 2010, p. 125-154. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5ª Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; ALMEIDA, A. M. **A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**, 2ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 152 p.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5ª Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, 153 p.

NOSELLA, P. **Qual o compromisso político? Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura**. 2ª Ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, 174 p.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos 1911-1933**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, 120 p.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Artes liberais e artes mecânicas, a difícil integração**. Caxambu, Minas Gerais: ANPEd, 1997.

NOVAES, R. Os jovens "sem religião": ventos secularizantes, "espírito de época" e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: ago. de 2011.

NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? 2005, p. 263-290. In: **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. ABRAMO, H. e BRANCO, P.P.M. Branco (Orgs.). São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

O GLOBO, **Datafolha: Governo Lula atinge novo recorde com 79% de aprovação**. Publicada em 26 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/eleicoes2010/mat/2010/08/26/datafolha-governo-lula-atinge-novo-recorde-com-79-de-aprovacao-917478223.asp>>. Acesso em: fev. de 2011.

OFFE, C.; LENHARDT, G. Teoria do estado e política social, 1984, p. 10-55. In. OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, 386p.

O'HIGGINS, N. **Youth unemployment and employment policy: A global perspective**. Geneva: International Labour Office, 2001.

OMFQ, OLIMPÍADAS DE QUÍMICA, FÍSICA E MATEMÁTICA. **Sobre a IV Olimpíadas de Matemática Química e Física**. Disponível em: <<http://www.omqf.ifsc.usp.br/>> Acesso em: set de 2010.

OLIVEIRA, J. F. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil In.: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

OLIVEIRA, M. B. L. **Escola, trabalho e qualificação profissional**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002, 181 p.

OLIVEIRA, W. C. **Juventude, religião e poder: um estudo dos conflitos geracionais na Igreja Pentecostal Deus é Amor na periferia de Goiânia**. 2009, 208 p. Dissertação. Mestrado em Ciências da Religião. Programa de Pós-graduação em ciências da religião. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010, 300 p.

OLIVER, F. C.; BARROS, D. D. Reflexionando sobre desinstitucionalización y terapia ocupacional. **Materia prima – Primera Revista Independiente de Terapia Ocupacional**, Argentina, v. 4, n. 13, p. 17-20, 1999.

OIJ, ORGANIZAÇÃO IBERO-AMERICANA DE JUVENTUDE. **Sobre OIJ**. Disponível em: <www.oij.org>. Acesso em: dez. de 2010.

OIT, ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Global employment trends for youth**. August 2010: special issue on the impact of the global economic crisis on youth / International Labour Office. - Geneva: ILO, 2010, 1 v., 86p. Disponível em: <http://www.oit.org.br/topic/employment/news/news_184.php>. Acesso em: out. de 2010.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, v. 105-106, n. 1 e 2, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M. Introdução (Traçado do estudo). 2005, p. 11-26. In: PAIS, J. M. (Org.) **Traços e riscos de vida**. 2ª. Ed. Porto, Portugal: Âmbar, 2005.

PALHARES, M. S. **Movimentos comunitários urbanos em São Carlos**: a conquista da cidadania num universo relacional. 1995, 189 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP, 1995.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.pastoraldacrianca.org.br/>>. Acesso em: dez. de 2010.

PERES, M. F. T.; et al. Homicídios, desenvolvimento socioeconômico e violência policial no município de São Paulo, Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**. v. 4, n. 23, p.268-76, 2008.

PIERRE, C. **Pierre Bourdieu**: La sociologie est un sport de combat. Filme de Carles Pierre. Paris: CP Productions e VF Films, 2001. Vídeo documentário (139 min.). DVD, color.

PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 367-391, mai. ago., 2008.

PITOMBEIRA, D. F. **Adolescentes em processos de exclusão social**: uma reflexão sobre a construção de seus projetos de vida. 2005, 166 p. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, 2005.

POCHMANN, M. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações dos anos 90, 2001, p. 27-40. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Desemprego juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais**. 2ª ed. Brasília: OIT, 2001, 92 p.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil, 2004, p. 217-241, In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, cultura e participação, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

POSSANI, L. F. P. Educação de Jovens e Adultos: direito e qualidade em debate. **Sinergia**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 66-72, jan./jun., 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social – SMCAS. **Plano Municipal da Assistência Social 2003-2004**. 2003, 57 p. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/download/versao_final_PMAS.PDF>. Acesso em: set. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, **Prefeito inaugura a Estação Comunitária do Jardim Gonzaga**. 20 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias/2005/147654-prefeito-inaugura-a-estacao-comunitaria-do-jardim-gonzaga.html>>. Acesso em: dez. de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, **Jardim Gonzaga e Monte Carlo formam Associação de bairros**, 30 de Janeiro de 2006. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias/2006/147790-jardim-gonzaga-e-monte-carlo-formam-associacao-de-bairros.html>>. Acesso em: dez. de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, Secretaria Municipal de habitação e Desenvolvimento Urbano, **Base cartográfica de Equipamentos e Áreas públicas da cidade de São Carlos**, set. de 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, **Barba agradece Lula pelos investimentos em São Carlos.** Notícia de 21 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias/2010/157586-barba-agradece-lula-pelos-investimentos-em-sc.html>>. Acesso em: nov. de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, **Vice-prefeito empossa conselho e lança balcão de empregos eletrônico.** Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias/2008/153670-balcao-de-empregos-eletronico.html>>. Acesso em: jan. de 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. **Programa Habitar Brasil BID:** projeto de urbanização integrado – Gonzaga e Monte Carlos. São Carlos: Prefeitura Municipal, 2002, 155p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, **Estatuto social da sociedade comunitária de habitação popular de São Carlos**, 1989, (constante do processo da Câmara Municipal de São Carlos n.º 2415/89).

PROJETO MADRE CABRINI, **Quem sou eu?** Disponível em: <<http://projetomadrecabrini.blogspot.com>>. Acesso em: dez. de 2010.

PUCCI, B. Considerações extemporâneas acerca das metodologias qualitativas. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.** Ano 7, n.º 1, p. 255-259, jul. 2000.

RAMUDA, **Educação Ambiental HBB.** Disponível em: <<http://www.ramuda.org/docus/projetos.php?proj=62>>. Acesso em: dez. de 2010.

REZENDE, F.; CUNHA, A. (Orgs.). **Contribuintes e cidadãos:** compreendendo o orçamento federal. Programa de Estudos Fiscais. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2002, 152p.

RIBEIRO, D. **Anais da Academia Brasileira de Letras**, V. 173-174. Academia Brasileira de Letras, 2000.

RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Universidade e compromisso social:** Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Educacional Superior em Debate, v. 4. 2006, 244 p.

RODRIGUES, J. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, p. 120-136, jan./abr., 2007.

ROSA, T. T. **Fronteiras em disputa na produção do espaço urbano:** a trajetória do Gonzaga de favela a bairro de periferia. 2008, 213 p. Dissertação de Mestrado em História. Programa e Pós-Graduação em História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

RUA, M. G. As políticas e a juventude dos anos 90. 1998, p. 731-752. In.: RUA, M. G. **Jovens acontecendo na trilha das políticas pública**, 2.º v. Brasília: CNPD, 1998.

SALES, M. A. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência.** São Paulo: Editora Cortez, 2007, 360 p.

SANT'ANNA, R. A. **Trajetórias juvenis:** alguns projetos e muitas histórias. 1999, 134 p. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Rio de Janeiro, 1999.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. O. **Ludicidade, animação cultural e educação**: o projeto "vivências em atividades diversificadas de lazer". 2008, 213p. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos: UFSCar, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17ª. Ed. Campinas, SP: autores associados, 2007, (Coleção educação contemporânea).

SEADE, FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS, Secretaria de economia e planejamento – governo do Estado de São Paulo. **Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais**, 2000.

SEADE, FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS, Secretaria de economia e planejamento – governo do Estado de São Paulo. **Desenvolvimento e inclusão social: os indicadores do Estado de São Paulo**, 2006, 36p.

SEADE, FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS, **Consulta aos dados dos municípios e estados**. Secretaria de economia e planejamento – governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: out. de 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral – Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade**, São Paulo, 2006.

SEIFFERT, O. M. L. B.; HAGE, S. M. Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade. In.: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 2)

SENNETT, R. **A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 4ª Ed., Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SENNETT, R. **Autoridade**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SESI, SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. O Sistema SESI. Disponível em: <<http://www.sesisp.org.br/home/2006/institucional/>> Acesso em: jul de 2011.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 1021-1056, 2006.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro, 2002.

SINGER, P. **Economia política da urbanização**. 3ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 1973.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, jul. dez., v. 17, n. 2, p. 87-106, 2009.

SIMÕES, C.A. Juventude e políticas públicas para o Ensino Médio. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 32., 2009. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. Palestra proferida nas Sessões Conversas – Reuniões de Intercâmbio Científico – Colóquios.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. Livro V: da receita dos soberanos. Lisboa, Gulbenkian, 1970.

SOARES, L. E. **Meu casaco de general**: quinhentos dias no front da segurança pública do Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, E. R. Homicídios no Brasil: o grande vilão da saúde pública na década de 1980. **Cadernos de Saúde Pública**. São Paulo, n. 10, p. 45-60, 1994.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5 e 6, p. 37-52, 1997.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. 2005, p. 87-127. In.: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005a.

SPOSITO, M. P. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: Institucionalização tradicional e novos significados, **JOVENes, Revista de Estudos sobre juventud**. México, ano 9, n. 22, p. 201-227, jan. jun., 2005b.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007a.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. São Paulo, v. 57, p. 210-266, 2007. In: PAIXÃO, L.; ZAGO, N. (Orgs.). **Sociologia da Educação**. Pesquisa e realidade brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2007b, 261p.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, v. 1 – Belo Horizonte, Minas Gerais: Argvmentvm, 2v, (Edvcere; 9), 2009, 276p.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, M. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set. dez., 2003.

TAVARES, F. R. G.; CAMURÇA, M. A. "Juventudes" e religião no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, 2004, p. 11-46.

TRAJBER, N. K. A. **Oficinas de Atividades como processos educativos e instrumento para o fortalecimento de jovens em situação de vulnerabilidade social**. 2010, 129 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos: UFSCar, 2010.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. 212p.

UNICEF, FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação Mundial da Infância 2006: excluídas e invisíveis**. Nova Iorque, Tradução e Edição: B&C Revisão de Textos, SP, 2006, 144p.

VALENTE, A. L. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan-abr, p. 76-86. 2002.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. jan-abr, n. 28, p. 62-77. 2005.

WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, n. 26, p. 13-29, 2006.

WAISELFISZ, J. **Mapa da Violência 2006: os jovens do Brasil**, Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, 2006, 21 p.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de classes populares. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 11, n. 32, p. 226-370, mai. ago., 2006.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar, 2010, p. 17-43. In: NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZALUAR, A. M. Polícia e Juventude na era da globalização. In: Muniz, Jacqueline. (Org.). **Polícia, Estado e Sociedade: Práticas e Saberes Latino-americanos**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Publit, 2007, v. 1, p. 531-556. Disponível em: <<http://blog.comunidadesegura.org/policiaesociedade/files/2008/04/policiaejuventudenaeradaglobalizacao.pdf>>. Acesso em: Ago. de 2011.

ZIBAS, D. L. M. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 de mar. de 2006.

ZORZAL, M. F. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais**: a história reeditada como farsa? 2006, p. 309. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Equipamentos Públicos no Território (localização e histórico)

CEMEI Papa João Paulo II

Rua Ceará, n.º 600 – Pacaembu

A creche foi inaugurada no dia 7 de novembro de 1982, já com o nome de Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Papa João Paulo II em homenagem do então prefeito Antonio Massei ao papa. Acoplada a ela havia uma outra escola denominada hoje como CEMEI Victório Bebucci.

CEMEI Prof. Victório Bebucci

Rua Ceará, 600 – Pacaembu.

A EMEI foi criada para atender crianças de quatro a doze anos já que pretendia oferecer recreação para crianças maiores, em período contrário ao da escola, em funcionamento desde 1982. Em 1992 a EMEI desvinculou-se da creche, recebendo um prédio próprio construído em terreno localizado nos fundos da creche. Por ocasião da mudança de prédio, a EMEI recebeu nova denominação, aceitando agora crianças maiores, sendo chamado de EMEI Professor Victorio Rebucci – Lei Municipal n.º 10583/92. No ano de 2000, a EMEI voltou a funcionar no antigo prédio, agora ocupado pela creche em uma parte e pela EMEI em outra. Em 2007 se muda a nomenclatura de EMEI para CEMEI.

CEMEI João Muniz

Rua Alderico V. Perdigão, 950 – Cruzeiro Sul.

A creche João Muniz inicia-se com a Lei Municipal n.º 10.778 de 21/01/1994, a qual passa a ser caracterizada e denominada como tal em 24/09/1994, sendo anteriormente o “Albergue Infantil João Muniz”, inaugurado em 12/11/1991. A creche pertenceu ao Departamento de Promoção Social desde sua fundação até o ano de 1999. Em 2000, passou a pertencer à Secretaria de Educação e Cultura, permanecendo com atendimento às crianças de quatro meses aos seis anos, independentemente de a mãe estar ou não trabalhando. As crianças atendidas são de famílias moradoras no próprio bairro, a maioria em período integral, sendo um número considerável de crianças cujas famílias residem em apartamentos do CDHU – Vila Isabel. A instituição conta com uma equipe escolar em média de 18 profissionais entre direção, funcionários da equipe de apoio e educadores. Atende aproximadamente noventa crianças nas faixas etárias compreendidas entre os quatro meses aos três anos.

CEMEI Prof. Octávio de Moura

Rua Francisco Marigo, n.º 940 – Cruzeiro Sul.

A escola foi inaugurada no dia 4 de novembro de 1980, com o nome de “Escola Parque Integrada do Jardim Cruzeiro do Sul”, com apenas quatro salas de aula, piscina, quadra poliesportiva, dentro uma área quadrada de 5.559,00 m². Em 31 de agosto de 1987, conforme Decreto n.º 084, passou a denominar-se “EMEI Professor Octávio de Moura”. Nesse mesmo ano iniciou o “Projeto Casulo”, mantendo-se por aproximadamente quatro anos, cuja proposta era a permanência da criança em período integral na escola.

Com o crescimento do bairro, aumentou a procura por vagas e houve a necessidade de uma ampliação, que ocorreu em 1992, sendo construídas mais três salas de aula, uma nova quadra de esportes e a ampliação do refeitório e da cozinha. Outra ampliação foi necessária em 2004, para o atendimento da demanda, sendo construídas mais duas salas de aula e cobertura de acesso ao pátio. Em 7 de maio de 2007, conforme decreto n.º 146, mudou a nomenclatura e a EMEI passou a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil – “CEMEI Prof. Octávio de Moura”.

Esta escola possui área verde, duas quadras e, por estes fatores, é bastante solicitada pela SMEC – Assessoria de Educação Física, para realização de campeonatos e pela comunidade para utilização em eventos, reuniões, palestras e atividades recreativas.

CEMEI Therezinha Ríspoli Massei

Rua Julio Rizzo, 755 – Jardim Gonzaga

A Lei Municipal n.º 11.632 de 27 de agosto de 1998 nomeou a unidade como creche Therezinha Ríspoli Massei. Em maio de 2007, o Decreto n.º 146 de 7 de maio alterou a nomenclatura das Escolas Municipais de Educação Infantil para Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI. A CEMEI Therezinha Ríspoli Massei foi construída no tempo em que as creches eram de responsabilidade do Setor de Promoção e Assistência Social, mas foi inaugurada em setembro de 1998 pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, uma vez que a LDB, Lei n.º 9394/96 havia determinado a integração das creches ao sistema educacional. Ressalta-se que a unidade foi a primeira a iniciar atendimento sob a responsabilidade da Educação.

Escola do Futuro - EMEB Janete Maria Martinelli Lia

Rua Paraná, n.º 700, Pacaembu.

A Escola Municipal de Educação Básica – EMEB Janete Maria Martinelli Lia possui seu “Ato de Criação” no Decreto 135 de 21/10/1999 e o seu “Ato de Autorização de Funcionamento” pela Portaria da Diretoria Regional de Ensino de 28/10/1999 (DOE 29/10/1999). Qualificada como Escola do Futuro no município, o que significa que possui uma biblioteca escolar comunitária que atende tanto os alunos, professores e funcionários das EMEB, como toda a comunidade em seu entorno, assim, podem utilizar o acervo de livros, revistas e jornais e os computadores com acesso à internet. Atende cerca de 290 alunos do 1.º ano ao 5.º ano do EF em 18 salas de aula e uma sala “Escola do Futuro”.

Escola Estadual Prof. Péricles Soares

Rua Alderico Vieira Perdigão, 1350 – Jd. Cruzeiro do Sul

A Escola foi construída no início da década de 1990. Na época, a Prefeitura Municipal, administrada pelo prefeito Vadinho De Guzzi, cedeu o terreno e o governo do Estado de São Paulo foi o responsável pela construção da obra. Área de Atuação: Ciclo I – 1.º ao 5.º ano, Público-Alvo: Crianças de 6 a 10 anos.

Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes

Travessa Francisco Parrota s/n. – Jd. Monte Carlo

Em relação ao histórico da instituição escolar, não existem muitos registros organizados. Segundo a coordenadora pedagógica, a escola recebeu autorização de funcionamento em 1983, para o Ensino Fundamental, ciclo I e II, e foi inaugurada no ano seguinte. A partir de 1993, pôde receber alunos do Ensino de Jovens e Adultos – EJA, para o ciclo II do Ensino Fundamental e, em 1995, recebeu autorização para abrigar também o Ensino Médio. Em 2006 e 2007, a instituição iniciou a experiência da escola integral, atendendo aos alunos do Ensino Fundamental no período integral. O prédio escolar é dividido em três blocos: no primeiro, alocam-se a secretaria e algumas salas do Ensino Fundamental; no segundo, estão as turmas do Ensino Fundamental (Ciclo II – 6.º ao 9.º ano) e do Ensino Médio; no bloco três, estão apenas as turmas do Ensino Médio. Há duas quadras de esporte – uma delas coberta –, uma sala de informática e uma biblioteca.

Centro de Referência da Assistência Social – CRAS¹⁷⁶ Prof.^a Maria Bernadete Rossi Ferrari

Rua Paraná, 720, Pacaembu

Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros Comunitários são locais de execução direta das ações de proteção social básica da assistência social, cujo objetivo é prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Seus programas, projetos, serviços e

¹⁷⁶ O CRAS Pacaembu possui uma equipe mínima da assistência social formada por duas assistentes sociais e um psicólogo, que referenciam os seguintes bairros: Azulville I, Azulville II, Castelo Branco, Chácara das Flores, Cruzeiro do Sul, Jardim D. Francisca, Jardim das Rosas, Jardim de Cresci, Jardim Gonzaga, Jardim Maracanã, Jardim Mercedes, Jardim Novo Horizonte, Jardim Pacaembu, Jardim Ricetti, Jardim São Paulo, Jardim Taiti, Vila Monte Carlo, Nova São Carlos, Parque Industrial Miguel Abdelnur, Parque São José, Recreio São Judas Tadeu, Vila Alpes, Vila Conceição, Vila Irene, Vila Izabel, Vila Lutfalla, Vila Marcelino, Vila Monteiro, Vila Monteiro – Gleba II, Vila Morumbi, Vila Sônia, Vila Santa Madre Cabrini.

benefícios destinam-se à população em situação de vulnerabilidade social decorrente de pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos/relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, entre outras). Em 2005, a partir de orientações fornecidas pelo Sistema Único de Assistência Social – SUAS, deu-se início à implantação aos quatro CRAS do município, que antes eram centros comunitários, ações implementadas pela Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social – SMCAS.

Estação Comunitária do Jardim Gonzaga – ECO

Av. Maranhão, 35 – Jardim Gonzaga

A ECO foi inaugurada em 17/12/2005 e é composta por um centro comunitário que abriga os programas desenvolvidos pela Secretaria de Cidadania e Assistência Social, como também quando são oferecidas ações de outras secretarias, Orçamento Participativo e outros setores da Prefeitura.

A Unidade de Saúde da Família “Dr. Pedro de Almeida” oferece os atendimentos próprios deste programa de saúde e possui um consultório odontológico com local de educação de saúde bucal. A USF possui uma equipe composta por um médico, um enfermeiro, dois auxiliares de enfermagem, cinco agentes comunitários, um dentista e um auxiliar odontológico.

A Praça de Esportes composta por uma quadra coberta e um pequeno campo de futebol foi denominado “Gervásio Gonçalves” desde a Lei Municipal n.º 13.727 de dezembro de 2005.

Unidade Básica de Saúde “Dr. Dante Erbolato”

Rua Basilio Dibbo, 1055

Reconhecido como Centro de Saúde/Unidade Básica realiza serviço ambulatorial de atendimento de demanda espontânea e referenciada. Está regulamentado no Cadastro Nacional de Equipamentos de Saúde – CNES desde 25/2/2003. Possui equipe de 22 funcionários SUS e contém um ambulatório odontológico.

Centro da Juventude Elaine Viviani

Rua Paulo VI, n.º 1000/ Rua Geraldo Bretas, 250 (referentes as entradas), Jardim Monte Carlo.

A Lei Municipal n.º 13.074 de outubro de 2008 promulga que o espaço de recreação situado à Rua Geraldo Bretas, 250 – Chácara São Jorge passa a denominar “Centro da Juventude Elaine Viviani”. As obras fazem parte do Projeto Integral à Criança e ao Adolescente financiados pelo Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES. A obra custou R\$ 1,2 milhão e foi construído numa área de 13.917,80 m² para atender jovens na faixa etária dos 14 a 29 anos em situação de vulnerabilidade social com atividades esportivas, educacionais, culturais, de apoio escolar e profissionalizantes. A equipe está constituída com dez funcionários entre os cargos administrativos, professores, manutenção e os responsáveis pela piscina.

Ginásio de Esportes José Favoretto

Pacaembu

Em 2001, a Prefeitura reformou o ginásio municipal “José Favoretto”, quando realizou a substituição da cobertura, melhorias na iluminação, nos vestiários, no alambrado, pintura da quadra e das áreas interna e externa. Em 2005 reformou novamente a pintura. Abriga o Projeto “Escolinha de Esportes” desde fevereiro de 2010. Aberto para no máximo 30 crianças e adolescentes.

APÊNDICE B – Ações, equipamentos e serviços públicos da cidade que contemplam a juventude

Albergue infantil – atividade coordenada pela Secretaria Municipal da Cidadania e Assistência Social, está prevista como medida de proteção, no artigo 98.º do ECA. Este equipamento tem por meta atender crianças e adolescentes, até os 17 anos e 11 meses, em situação de risco pessoal e social em caráter provisório (por no máximo 45 dias).

Serviço de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual Infanto-Juvenil – Sentinela – atividade coordenada pela Secretaria Municipal da Cidadania e Assistência Social, é uma ação do Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate a fome – MDS, regulamentado pela portaria n.º 878 de dezembro de 2001, que visa atender, no âmbito da Política de Assistência, através de um conjunto articulado de ações, crianças e adolescentes vitimados pela violência com ênfase no abuso e exploração sexual e criar condições que possibilitem às crianças e aos adolescentes vitimados e suas respectivas famílias, o resgate e a garantia dos direitos, o acesso aos serviços de assistência social, saúde, educação, justiça e segurança, esporte, lazer e cultura, guardando compromisso ético, político e a multidisciplinaridade das ações.

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI é um programa do governo federal inserido na política do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, no município é coordenada pela Secretaria Municipal da Cidadania e Assistência Social e tem por objetivo identificar crianças e adolescentes – de 7 a 14 anos, que estejam exercendo atividades consideradas perigosas, insalubres e penosas. Após essa identificação, as famílias são incluídas no programa que acompanha a frequência e o rendimento escolar e proporciona-se também sua inclusão em projetos sociais, encaminhamentos à rede de serviços especializados e inserção em programas de complementação da renda familiar, entre outros.

Universidade Aberta do Trabalhador – UNITrabalhador foi criada no início de 2004 pela Prefeitura Municipal com o objetivo de qualificar, reprofissionalizar e atualizar pessoas do município, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, propõe o Programa de Aprendizagem “Escola de Vida e Trabalho”, destinado à formação de jovens para o primeiro emprego. São oferecidos cursos que visam qualificar o jovem para o mercado de trabalho.

Projeto Prata da Casa – atividade da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, realiza treinamentos desportivos para eventos promovidos por federações, ligas, associações e demais entidades do desporto, voltados para adolescentes e adultos que participam de treinamentos das equipes representativas do município.

Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas – CAPS AD, equipamento coordenado pela Secretaria Municipal de Saúde, está em funcionamento desde 2006, realiza atendimentos por uma equipe interdisciplinar composta de psicólogo, terapeuta ocupacional, médicos clínicos e psiquiátricos, enfermeiros, auxiliar de enfermagem, assistente social e oficinairos de arte-educação aos usuários com idade compreendida de 7 a 17 anos, portadores de dependência química ao álcool e outras drogas.

Núcleo de Atendimento Integrado – NAI – cumpre o artigo 88.º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que prevê a integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial ao adolescente que cometeu algum tipo de ato infracional e acompanha o cumprimento da medida socioeducativa aplicada. O trabalho é desenvolvido pela

Prefeitura em parceria com o Juizado da Infância e Juventude e o Salesianos São Carlos¹⁷⁷. De acordo com a medida aplicada se compõem os atendimentos aos serviços que acompanham a Liberdade Assistida e a Semiliberdade.

Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA é uma instituição ligada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Tem como missão primordial aplicar as diretrizes e as normas dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), direcionadas ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais. Desde março de 2010 foi instalada uma unidade de internação no município, que deverá abrigar até 56 adolescentes.

Centro de educação e formação ao adolescente Professor Cid da Silva César – CEFA coordena junto com a Fundação Casa a unidade com 20 vagas no município para o cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, prevista no Artigo 120 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Rede de Integração da Criança e do Adolescente – Recriad é um projeto coordenado pela Secretaria Municipal Especial da Infância e da Juventude – SMEIJ que visa interligar todos os programas e projetos de atenção e proteção à criança e ao adolescente no município, desenvolvido por meio de uma parceria entre a Prefeitura, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Fundação Telefônica e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

PROJOVEM Adolescente é um dos quatro eixos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, lançado em setembro de 2007 pela Presidência da República. O ProJovem Adolescente destina suas ações socioeducativas a jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social. A coordenação federal é do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. Em São Carlos suas atividades iniciaram em 2008, coordenado pela SMCAS, apresenta cobertura em todas as regiões por meio de encontros diários com os orientadores sociais em coletivos de até 20 participantes.

PROJOVEM Trabalhador é outro eixo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Seu objetivo é preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Em São Carlos é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e iniciou suas atividades em 2010 com 1.118 participantes com o perfil – jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, membros de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, escolaridade até o ensino médio. A oferta de cursos abrange as áreas de Administração, Arte e Cultura, Beleza e Estética, Comunicação e Marketing Social, Esporte e Lazer, Serviços Domiciliares, Turismo e Hospitalidade. Todos os alunos recebem lanche, transporte e uma bolsa de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, por seis meses, mediante comprovação de frequência. O programa determina ainda que, ao final, 30% dos jovens sejam incluídos no mercado formal, seja em emprego formal, estágio, jovem aprendiz ou formas alternativas de geração de renda.

Conselho Tutelar – previsto no Artigo 131 do ECA, é um órgão permanente e autônomo, não-jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e adolescente. Sua atuação abrange toda a área urbana e rural de São Carlos. É composto por cinco membros, escolhidos pela comunidade para mandato de três anos, sendo permitida uma recondução segunda a Lei Municipal Nº 13.839 de 3 de julho de 2006.

¹⁷⁷ A entidade de cunho religioso da ordem dos salesianos iniciou seus trabalhos na cidade em 1946, atualmente realiza projetos sociais em parceria com a Prefeitura.

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA e Fundo Municipal da Criança e do Adolescente – FUMCAD. O CMDCA no município foi criado pela Lei Municipal n.º 10.878, de 23 de agosto de 1994, atendendo às diretrizes do inciso II do artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ele é órgão autônomo e colegiado, de caráter permanente, deliberativo e controlador da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente. É composto paritariamente por representantes do Poder Público e a sociedade civil e está vinculado à SMEIJ. O CMDCA/SC é órgão responsável pela destinação dos recursos do FUMCAD/SC, o qual ficará vinculado à SMEIJ, para fins de execução orçamentária e gestão financeira. O FUMCAD/SC foi criado pela Lei Municipal n.º 11.326, de 29 de julho de 1997, atendendo às diretrizes do inciso IV do artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Conselho Municipal da Juventude – COMJUVE instituído pela Lei Municipal n.º 13.729 de 30 de dezembro de 2005, cujas finalidades são: formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude, entendida entre 18 e 29 anos; fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e incentivar o intercâmbio entre as organizações juvenis do município e de outras instâncias. O COMJUVE é composto por 18 membros titulares de forma tripartite – entre representantes do Poder Público, jovens na faixa etária de 18 a 29 anos e educadores que atuam com jovens de 18 a 29 anos.

Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente é o principal espaço de participação direta da sociedade civil na formulação de políticas de garantia dos direitos da criança e do adolescente, cujas deliberações norteiam as ações vinculadas a infância e adolescência no município. Ela é realizada a cada dois anos, em consonância com as Conferências Estadual e Nacional, e terá como prioridades avaliar as ações desenvolvidas no município; realizar diagnóstico da situação da infância e adolescência e estabelecer diretrizes e prioridades para o planejamento das políticas da infância e adolescência no município.

Seção de Combate ao Racismo e Discriminação – criada em 2002 em parceria com a sociedade civil organizada, tem como objetivo elaborar políticas públicas que promovam a consciência étnico-racial resgatando, por meio de programas sociais, a cultura afro-brasileira, a luta contra a discriminação racial, a xenofobia, o racismo e outras formas de intolerância.

Fundação Educacional de São Carlos – FESC, trata-se de uma autarquia que tem como missão promover a educação de jovens e adultos em sua função qualificadora ou permanente, objetivando assegurar a cidadania, entendendo-a como o exercício pleno e indissociável dos direitos civis, políticos, econômicos e socioculturais, por meio de cursos profissionalizantes, cujo público-alvo está voltado para jovens a partir dos 14 anos.

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Carlos – APAE, foi fundada em 1962, atualmente conta com uma infraestrutura ampla que engloba diversos serviços voltados à pessoa com deficiência intelectual (associada ou não a outras deficiências). Tem capacidade para cerca de 500 alunos de ambos os sexos, sem limite de idade, sendo 150 em regime integral.