

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**NATALIA KELLER DE ALMEIDA TRAJBER**

**Oficinas de atividades como processos educativos e instrumento para o fortalecimento de jovens em situação de vulnerabilidade social**

**São Carlos**

**2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**NATALIA KELLER DE ALMEIDA TRAJBER**

**Oficinas de atividades como processos educativos e instrumento para o fortalecimento de jovens em situação de vulnerabilidade social**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Fundamentos da Educação.**

*Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseli Esquerdo Lopes*

**São Carlos**

**2010**

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

T768oa

Trajber, Natalia Keller de Almeida.

Oficinas de atividades como processos educativos e instrumento para o fortalecimento de jovens em situação de vulnerabilidade social / Natalia Keller de Almeida Trajber. -- São Carlos : UFSCar, 2010.  
129 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação não-formal. 2. Juventude. 3. Cidadania e direitos. I. Título.

CDD: 370.118 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Roseli Esquerdo Lopes

Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior

Profª Drª Maria Isabel Garcez Ghirardi

Profª Drª Ana Paula Serrata Malfitano



M. I. G. Ghirardi

Ana Paula Serrata Malfitano

*Dedico este trabalho aos jovens do Jardim Gonzaga e a meus filhos,  
na esperança de um mundo mais justo e mais seguro a todos!  
Dedico, também, à memória de D. Yuriko Kawahara Sonoda,  
uma das pessoas mais queridas a mim!  
Seu exemplo permanece vivo...*

## **AGRADECIMENTOS**

Tenho muitos agradecimentos a fazer, e não poderia elencá-los numa ordem de importância, pois isso certamente não seria justo com ninguém; então, recorro aos protocolos formais e...

Agradeço infinitamente à minha orientadora, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseli Esquerdo Lopes (Róinha), por absolutamente tudo!!!!!! Por me acolher, por sua confiança, sua delicadeza, sua compreensão, sua sabedoria teórica e emocional, sua paciência, enfim, por existir, pois sem sua doce presença não só este trabalho não teria sido possível como, talvez, também minha trajetória de realização na pós-graduação. Com você, Ró, fui muuuuuuuuito feliz!!!!!!

Agradeço ao PPGE pela oportunidade de viver este processo de formação, no qual pude, certamente, exercer minha vocação de ser sujeito. Em especial, gostaria de agradecer ao apoio recebido por parte da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Bittar, enquanto coordenadora do programa; seu suporte foi fundamental.

Agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro, essencial!

Aos examinadores, que, acima de tudo, têm nos apoiado em todo o processo, cada um ao seu modo, mas igualmente indispensáveis.

Ao Gu e às minhas companheiras de trabalho, TODAS, sem exceção!!! E não só por partilharem o trabalho comigo; vocês são realmente especiais!!!

Mas agradeço muuuuuuuuito, especialmente, à Pati Borba; não sei se eu teria palavras para justificar todos os aspectos pelos quais sou grata a você, mas talvez, agradeceria por me dar a honra de ser sua amiga, de compartilhar sonhos, tristezas, trabalhos, músicas, idéias, receitas, frustrações e graaaaaaandes vitórias! Pati, Uhuuuuuu!

Agradeço também a TODOS os meus amigos, que suportaram todo o processo ao meu lado, mas faço menção à Iara, que me ajudou em algumas finalizações técnicas... Você é super!!!!!

Quero agradecer a três pessoas lindas que compartilharam comigo absolutamente todo o processo, suportaram as minhas ausências, os meus acessos de irritação, o meu estresse na reta final; e olha que ainda tivemos muitas outras histórias difíceis permeando esta trilha, mas juntos chegamos aqui, e esta conquista é de todos nós! Ao Serginho, companheiro mais lindo e amor imenso, à Marina, que é a realização primeira de meu maior sonho, e ao Rafael, meu filhote caçula, cada vez mais doce; agradeço por existirem!!!! Amo muuuuuuuuuuuuuuuuuuuuito vocês, com todas as minhas forças!!!!!!

Gostaria também de agradecer ao meu pai, inspirador de tantos sonhos. Apesar de longe, sinto você aqui dentro do meu peito!!! Com muito amor...

Finalmente, mas não menos importante, é fundamental agradecer aos meninos e meninas com quem trilhei estes caminhos e pretendo, ainda, trilhar outros tantos. A vocês, agradeço a convivência e a confiança em partilharem de suas vidas, preocupações, alegrias, histórias e sonhos. Espero poder contribuir ainda mais com vocês!

*“Assim é a vida: a gente enxerga primeiro;  
depois, as coisas existem!”*

*(Moaci Carneiro)*

## RESUMO

Fundamentado na metodologia da pesquisa participante, este trabalho foi desenvolvido junto a um grupo de jovens freqüentadores de um Centro da Juventude, na periferia do município de São Carlos (SP), a partir das Oficinas de Atividades ali realizadas e teve como tema central a análise de seus desdobramentos nos acompanhamentos de traços de vidas de alguns daqueles jovens, apoiada nas descrições específicas de algumas atividades. A proposição das oficinas toma por referência os pressupostos teórico-metodológicos da terapia ocupacional social e da educação para a liberdade defendida por Paulo Freire. Utilizando-se de recursos diversos, têm se constituído como uma tecnologia social de aproximação, (re)construção de projetos de vida e ampliação de redes de suporte junto a jovens advindos de grupos populares urbanos em situação de vulnerabilidade social. No desenvolvimento da pesquisa, buscamos ao longo do processo analisar o que se tem conseguido frente aos objetivos estabelecidos para as Oficinas de Atividades que vêm sendo propostas e realizadas pelo Núcleo METUIA da Universidade Federal de São Carlos. O Projeto METUIA é um grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de crianças, adolescentes e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte, criado por docentes da área de terapia ocupacional de três universidades brasileiras, em 1998, com a proposta de desenvolver projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão no campo social. Procuramos, também, neste estudo compreender as visões dos jovens participantes acerca de seus projetos de vida, de suas (im)possibilidades de ação e da forja das identidades, nesse espaço de reflexão e (re)construção de sentidos de seu “estar no mundo”, com potencial para ação transformadora em seus contextos imediatos, na perspectiva de fortalecê-los frente às situações adversas a que estão expostos. Conclui-se que o acúmulo destas experiências revela alguns reposicionamentos na vida dos jovens, assim como tem contribuído para o enfrentamento de problemáticas sociais contemporâneas e incentivado-os à criação de vínculos positivos; à sociabilidade e à convivência, com base no respeito mútuo e na solidariedade; à participação; à autonomia; e ainda, à ressignificação de seu pertencimento no espaço escolar. Além disso, tem nos proporcionado subsídios para a discussão acerca da construção de propostas educativas formais e não-formais fundadas em bases democráticas, e que carregam um movimento de tensionamento do *status quo*.

**Palavras-Chave:** Educação Não Formal. Juventude Pobre. Vulnerabilidade Social. Cidadania e Direitos.



## ABSTRACT

Based on the methodology of participatory research, this study was developed with a group of young people who attend one Youth Center on the outskirts of São Carlos (SP), as from the Activities Workshops held there and had as its main subject the analysis of the extending of them in the monitoring of life traces of some of those youngsters, supported in the specific descriptions of some activities. The proposition of the workshops is supported in the theoretical and methodological assumptions of Social Occupational Therapy and the education for freedom advocated by Paulo Freire. Using several resources, it has been constituted as a social technology of approaching, life project (re)construction and the enlargement of the support net for youngsters from urban popular groups in social vulnerability situations. Along the research, we tried to analyze what has been achieved compared to the established aims for the Activities Workshops that have been proposed and implemented by the METUIA's Nucleus from the Federal University of São Carlos. The METUIA Project is an interinstitutional group of studies, training and actions for the citizenship of children, adolescents and adults in process of rupture of the social support networks, created by teachers in the area of occupational therapy in three Brazilian universities in 1998 with the proposal to develop projects in teaching, research and extension on the social field. We also tried in this study to understand the point of view of the youngsters about their life projects, their (im)possibilities of action and the forging of identities, in this space for reflection and (re)construction of meaning of his "being-in-the-world", with potential for transformative action in their immediate contexts, in view of make them strong to face the adverse situations they are exposed. It is concluded that the accumulation of these experiences reveals some repositioning in the lives of youngsters, as well it has contributed to confront contemporary social problems and encouraged them to establish positive links; sociability and familiarity based on mutual respect and solidarity; participation; autonomy; and the reframe of their belonging to scholar environment. It has also provided subsidies to discuss about the construction of a formal and non-formal educational propositions supported by democracy, and which carry a tensioning movement of the status quo.

**Descriptors:** Non Formal Education. Poor Youth. Social Vulnerability. Citizenship and Rights.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	
ABSTRACT.....	
INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1 – IDENTIDADES FORJADAS.....	17
1.1. Trabalho, assistencialismo, desigualdade e vulnerabilidade social.....	17
1.2. Escola e juventude.....	29
1.3. Vulnerabilidade e violência.....	41
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADES POSSÍVEIS: o estar no mundo, transgressões, subversões, a educação e o desenvolvimento do patrimônio cultural .....	45
2.1. Para enfrentar a vulnerabilidade.....	46
2.2. ... e permitir o florescimento das identidades, através da educação a que temos direito .....	52
CAPÍTULO 3 – NO CAMPO E NA VIDA: identidades juvenis em processo.....	61
3.1. O Núcleo METUIA/UFSCar.....	61
3.2. Breve descrição do território: mais um jardim na periferia da cidade.....	65
3.3. Recortando e focando.....	69
3.3.1. <i>Nossos objetivos</i> .....	71
3.3.2. <i>Nossa metodologia</i> .....	72
3.4. A práxis, ou: ação e reflexão em construção .....	75
3.4.1. <i>“Quero ser jogador de futebol”</i> : um bate-bola entre a teoria e a prática.....	78
3.4.2. <i>Um pouco mais de nossa vivência dentro e fora das oficinas</i> .....	93
CONCLUSÕES E DESAFIOS .....	105
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS .....	120
ANEXO 1. Guia de Conversa .....	121
ANEXO 2. Jogo da História de Vida .....	123
ANEXO 3. Como viver a vida naquele lugar .....	125
ANEXO 4. Dinâmica do Nó.....	127
ANEXO 5. Nada é impossível de mudar.....	128
ANEXO 6. O direito de ser gente.....	129

## INTRODUÇÃO

Resgatando minhas raízes teóricas, acadêmicas e profissionais como bióloga e educadora ambiental, tomo uma derivação não menos válida, fincando raízes que se aprofundam cada vez mais no campo da educação. Em decorrência de questões específicas que emergiam a partir de minha prática profissional enquanto educadora ambiental, cedi a impulsos talvez um pouco mais antigos e ingressei em um novo processo de formação, em nível de graduação, desta vez na Pedagogia, buscando respostas ou amparos a minhas próprias reflexões. Tendo a clareza de que a ação transformadora do homem tem seguido uma direção deletéria para a sobrevivência planetária a não tão longo prazo, tanto em termos estritamente sociais quanto em termos ambientais<sup>1</sup>, o presente trabalho é fruto de uma trajetória não linear, mas não menos compromissada, e ainda em permanente movimento, em busca de uma educação humanista<sup>2</sup> e libertadora que atenda efetivamente a todos. Assim, volto meu olhar especificamente ao componente social da problemática e, necessariamente, à educação e aos processos educativos, por crer que esta é a questão de fundo: com uma humanidade mais justa, igualitária, ética e democrática, a questão ambiental poderá encaminhar-se de maneira mais sustentável, na perspectiva futura do tempo histórico.

As reflexões sobre a potencialidade das práticas educativas que ocorrem fora dos muros da escola para o desenvolvimento dos sujeitos decorrem de todo o meu processo de formação. Explico: posso afirmar que a diversidade de contextos sócio-político-culturais com os quais tenho me deparado ao longo de minha história foi certamente responsável por grande parte das experiências que vivi e senti, dos conhecimentos que adquiri, e das reflexões que realizei e venho realizando e que tento aqui, de alguma maneira, sistematizar e condensar.

Tendo passado minha primeira infância (1973-1980) em Cuba, em decorrência da trajetória política, militante e também circunstancial de meus pais, é certo que fui criada

---

<sup>1</sup>Quero aqui dizer que compreendo, fielmente às minhas raízes teóricas, que o social é parte (se bem que importantíssima) de algo mais amplo – o ambiental. A grande questão ambiental considera o componente humano como parte imprescindível de sua conformação, tanto no que tange às suas mazelas quanto às suas potencialidades de desenvolvimento planetário justo, seguro e sustentável. Assumo aqui um posicionamento alinhado com os educadores humanistas, acreditando que a educação omnilateral abrange a educação ambiental; por esta razão, passo a utilizar, de agora em diante, apenas o termo *educação*, sem adjetivos ou fragmentações, pois que a apenas esta julgo capaz de engrandecer o ser-humano, aprimorando-o enquanto sujeito cognoscente, consciente e transformador.

<sup>2</sup>Assim como Paulo Freire, não entendo o humanismo apenas como a formação clássica, aristocrática, valorizador exclusivamente das belas artes ou da erudição, nem tampouco como um ideal abstrato de bom homem; pelo contrário, é um compromisso radical com o homem concreto, orientado para a transformação de qualquer situação objetiva na qual este homem esteja sendo impedido de ser mais (FREIRE, 2008).

em um contexto econômico, político e social bastante diferente da maioria das crianças brasileiras. Ser criada em um regime comunista, embora apresentasse, segundo meus pais, uma série de dificuldades, me possibilitou aprendizados profundos acerca de conceitos dificilmente transmitidos e ensinados de maneira sistemática e formal. Me refiro a questões de igualdade, solidariedade, necessidades básicas, respeito, desejos, consumo, participação, diálogo, entre tantas outras que a mim se apresentavam no cotidiano.

Em São Paulo, minha educação formal e seus contextos, já no ensino fundamental (que naquela época – 1980 a 1987 - era chamado de primário e ginásio), também foram fundamentais, uma vez que tive o imenso privilégio de estudar em doces e pequenas escolas e também em uma grande escola estadual do bairro em que eu morava, no centro da cidade de São Paulo; os contrastes, como se pode imaginar, são extremamente ricos e elucidativos. Não posso jamais deixar de dizer que tive os melhores professores, sempre! Cada um ao seu jeito, com seu estilo particular, mas também sob sistemas, formações e ideologias obviamente diferentes, me permitiram uma formação bastante sólida e autêntica, respeitando e acolhendo minha trajetória pessoal. Talvez seja elucidativa a conduta de minha professora da 4ª série, uma senhora bastante autoritária e competente que de mim se encarregou na Escola Estadual por onde passei: certa feita disse ao meu pai: “Doutor, o lugar de sua filha não é aqui; coloque-a em uma escola melhor, onde tenha melhores companhias e um ensino mais apropriado”; aí estava uma tentativa de demarcação dos *possíveis sociais* a mim atribuídos e a tantos outros negados... Meu ginásio foi cursado, assim como o colegial, em outra escola (1983-1990), particular, na qual estudava boa parte dos filhos da “intelectualidade democrática”. Tive excelentes professores, isso é inegável, e seria impossível nomear e apontar a importância de cada um! Mas havia algo mais... Havia um clima de exercício de diálogo, de democracia, de respeito; algo que poderia ser descrito, em termos acadêmicos, como um currículo oculto, que nos ensinou muito mais do que poderíamos aprender, por exemplo, em uma aula de geopolítica, educação física, artes, português, matemática, desenho geométrico, redação, física, química, biologia ou história (entre outras disciplinas); a interdisciplinaridade, a transversalidade, muito longe de se constituírem como discurso, faziam parte de nosso cotidiano, embora nunca houvéssimos sequer ouvido estes termos. A participação, o protagonismo, a autonomia eram estimulados, provocados e problematizados, *sempre*. Esta qualidade extrema no formal, no conceitual e no transversal foi, certamente, importantíssima em minha formação.

Mas há outros elementos, mais informais, que dizem respeito a nosso contexto doméstico e histórico. A veia revolucionária, contestadora e subversiva de meu sempre atento pai é um deles. Minha família, assim como qualquer outra de que tenho conhecimento, nunca foi perfeita, mas me foi essencial, inclusive com seus tantos conflitos. O gosto pela arte popular também vem desses contextos: familiar, escolar, do mundo; dessa convivência com atores, poetas, escritores, diretores, músicos, palhaços, produtores (na maioria, sem grandes nomes da mídia, mas certamente grandes, imensas pessoas!)... A convivência com a grande gama de sujeitos, dos mais diferentes tons, histórias e contextos foram fundamentais para imprimir em mim o gosto e o respeito pelo outro, pelo diferente, e para compreender um conceito que considero essencial em minha constituição: o de alteridade, enquanto reconhecimento do outro, capacidade de reconhecimento de si no outro e do outro em si mesmo, pôr-se no lugar do outro e, do outro reconhecer os sentimentos, desejos, necessidades, dele e de si mesmo. Certamente, este ecletismo subjetivo e o conceito de alteridade respondem por minha curiosidade e vontade de aprender sempre mais com cada sujeito, cada situação. E as preocupações com o social, com o outro, com o sujeito ao lado, também. Lembro-me dos “passeios” noturnos com meu pai e algumas de suas amigas, freiras super modernas, em acompanhamento de meninos que moravam nas ruas do centro, no bairro do Glicério, na Praça da Sé, no Largo São Francisco... essa aproximação foi certamente um aprendizado informal parcialmente responsável por meu interesse na pesquisa que agora se apresenta.

Tortuosa é a história, e assim, partindo da Biologia<sup>3</sup> que era minha opção primeira, movida por uma paixão absoluta, construí uma trajetória de educadora ambiental<sup>4</sup>, trabalhando e conhecendo o contexto de comunidades extremamente carentes e, ao mesmo tempo, riquíssimas. Os conflitos sociais e educacionais que emergiam da problemática ambiental despertaram em mim uma série de outras questões cujo aprofundamento decidi buscar em uma nova graduação, desta vez em Pedagogia<sup>5</sup>, procurando conhecer de maneira

---

<sup>3</sup> Cursada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre 1992 e 1998.

<sup>4</sup> Que foi, também, enriquecida com uma especialização realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, denominada Educação para Sociedades Sustentáveis, coordenada pelo Prof. Dr. Marcos Sorrentino, da Escola Superior de Agronomia “Luiz de Queiroz” (ESALQ-USP). Nesse curso, tive a oportunidade de entrar em contato com os conflitos acerca de questões sociais, políticas e econômicas que, ao invés de saciarem minha curiosidade, instigaram-na cada vez mais.

<sup>5</sup> O curso de Pedagogia foi iniciado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em 2004, pois naquele estado fui viver (1999 a 2006), em função das oportunidades de trabalho, com meu companheiro; minha experiência de educadora ambiental foi ali vivenciada e também ali tivemos nossos filhos. Tendo voltado para São Carlos no início de 2007, para o seu doutoramento, dei seqüência ao curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que me dava conta da necessidade de ampliar a minha formação.

mais sistemática seus fundamentos históricos, sociais, econômicos, políticos, entre outros, o que me impulsionou, tentando ampliar e aprofundar minhas reflexões, a ingressar no Mestrado em Fundamentos da Educação, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É de grande importância esclarecer que esse aprofundamento não visava apenas uma ampliação de meu repertório teórico; ansiava, acima de tudo, defrontá-lo com experiências bastante concretas que se relacionassem às questões acerca da participação democrática e de uma formação que propiciasse às pessoas (todas!) um amplo desenvolvimento, considerando seus contextos específicos e fomentando projetos de vida individuais e coletivos que mirem sempre para a crescente humanização dos sujeitos e das comunidades, numa perspectiva freireana.

Uma vez dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, ainda tortuosos foram os caminhos. Porém, graças a eles, acabei me deparando com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseli Esquerdo Lopes, que me acolheu e soube com especial cuidado lapidar comigo a proposição do trabalho de pesquisa e intervenção que agora se apresenta. Não posso deixar de reconhecer a delicadeza, o profissionalismo e o calor humano com que fui acolhida por todas as outras pesquisadoras, professoras, estagiárias e agregadas vinculadas ao Núcleo UFSCar do Projeto METUIA. Conhecer o trabalho desenvolvido ao longo dos quase dez anos de percurso por este grupo de ensino, pesquisa e extensão foi o meu primeiro desafio, essencial para que eu pudesse, em parceria com a minha orientadora, estabelecer os recortes necessários, bem como os objetivos e a metodologia a compor o projeto.

Admito que foi um pouco angustiante o processo de adentrar em uma área com a qual nunca havia tido contato (a Terapia Ocupacional e suas vertentes, entre elas a Terapia Ocupacional Social, e as questões e organizações próprias da área da saúde, que embora não constituíssem a tônica eram absolutamente estranhas para mim). Mas, talvez em virtude das experiências acumuladas em meus percursos, confesso que terminei por me sentir bastante à vontade. Concorreu para isso o fato da proposta do Projeto METUIA fundamentar-se na proposição de Oficinas de Atividades, uma vez que as reflexões e práticas que perpassam essa metodologia já faziam parte de minha trajetória profissional e acadêmica desde os tempos de educadora ambiental. As questões de participação (que atravessam todo o trabalho, tanto dentro do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA quanto para além de seus muros, na intervenção direta com os jovens, e na interlocução com órgãos públicos) também faziam parte de minhas inquietações desde muito tempo. Da mesma maneira, a questão da ludicidade como instrumental necessário e facilitador dos processos reflexivos já fazia parte de meus

fazeres e minhas reflexões técnicas e acadêmicas. Assim que, rapidamente, me senti “em casa”.

Ao conhecer o trabalho desenvolvido pelo Projeto METUIA-Núcleo UFSCar, em suas diversas frentes, e nas longas conversas que tivemos (eu e minha orientadora), algumas das questões pertinentes à minha vida e, mais especificamente, aos processos educativos a que tive oportunidade de vivenciar começaram a se interligar com as questões que se apresentavam ao grupo. A proposta original era bastante diferente desta que se concretizou, em função das especificidades do trabalho com este grupo de jovens que já freqüentava as Oficinas de Atividades oferecidas pelo Projeto no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS)–Pacaembu.

Como veremos a seguir, trabalhar em um contexto não formal com um grupo de jovens em situação de vulnerabilidade social constituiu o tema central pelo qual optamos. Nossa proposta enfocou as Oficinas de Atividades e sua aplicação como instrumento de reflexão e possibilidade de transformação das condições de suporte social de adolescentes em situação de vulnerabilidade social e/ou *desfiliação*<sup>6</sup>, a partir da efetivação de princípios educacionais humanistas que incluem o respeito, a solidariedade, a autonomia e a paz, visando à construção de projetos de vida individuais e coletivos mais autênticos e construtivos, e conseqüentemente, à preservação e ao aprimoramento do patrimônio cultural da humanidade.

Tivemos como objetivo analisar as Oficinas de Atividades como ferramenta de construção e reconstrução de sentidos das relações sociais e de projetos de vida individuais e coletivos, admitindo a falência da lógica do trabalho e da sociedade salarial, de maneira a influenciar positivamente na capacidade de resistência, enfrentamento e superação e/ou transformação das condições de vulnerabilidade enfrentadas pelos jovens da periferia de uma cidade de médio porte do interior paulista, em um espaço educativo não formal.

Assim, buscamos a reflexão sobre a questão do sentido do estar no mundo e do participar do coletivo, pois penso eu que é sobre ela que a educação contemporânea pode e deve se debruçar e para a qual deve buscar traçar caminhos, configurando-se como fator positivo de enfrentamento para jovens em processo de *desfiliação*. Porém, é importante ressaltar que é de grande valia considerar não somente a dimensão da educação não formal, de onde partimos, mas também é necessário e urgente transformar a educação formal praticada

---

<sup>6</sup> Do francês *désaffiliation*.

nas escolas, sujeitas aos sistemas estatais, e que tem sido geralmente reprodutora das condições sociais pré-estabelecidas. Entender a educação como campo amplo de ação, que permeia as relações sociais, que se produz nos encontros e confrontos com os iguais e com os diversos, num processo dinâmico de construção e reconstrução de identidades, de conhecimentos e de sentidos nos habilita a visualizar o potencial de enfrentamento da problemática em questão.

Para dar conta dos desafios que se apresentavam, busquei apoio em referenciais acessados através de disciplinas cursadas na graduação, como *História da Educação* (de onde resgato Mário A. Manacorda, Antonio Gramsci, Amarílio Ferreira e Marisa Bittar etc.), *Sociologia da Educação* (que contribuiu com os clássicos: Max Weber, Karl Marx, Émile Durkheim...), *Filosofia da Educação* (da qual retomo, por exemplo, Comenio, Paulo Freire), *Políticas Públicas na Educação* (com a contribuição de Janete Maria Lins de Azevedo, dentre outros), *Coordenação Pedagógica* (de onde acessei Pierre Bourdieu e Jean Michel Foucault, além do próprio Flávio Caetano da Silva, o professor responsável pela disciplina), *Orientação Educacional e Processos Grupais* (que me revelou Luiz Carlos Osório e os demais autores aqui referenciados como subsídio à discussão dos processos grupais, do instituinte e instituído etc.), entre tantas outras. Mobilizei, também, os conhecimentos e os referenciais apreendidos e sistematizados nas disciplinas cursadas no curso de Mestrado, como: *Educação Brasileira* (contribuindo igualmente com Freire, Ferreira Júnior e Bittar, entre outros), *Fundamentos Econômicos e Sociológicos da Educação* (principalmente com as discussões sobre o neoliberalismo, o toyotismo e fordismo e com a sugestão de autores como Peter Berger e Gramsci), *Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação* (com as aulas conduzidas a partir das continuidades e transformações da arte do falar e do fazer, do papel da função social da educação, tendencialmente forjadora dos possíveis sociais a que cada grupo ou classe social estavam e ainda estão “pré-destinados”, entre muitas outras discussões), *Seminários de Dissertação* (com as ricas e construtivas discussões acerca de todos os projetos em construção – o meu e os de meus colegas). Porém, de imensa valia e destaque foram os cursos livres de Gramsci e Bourdieu, oferecidos respectivamente pelo Prof. Dr. Paolo Nosella e pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Esther Buffa, que tive a honra de acessar enquanto aluna deste programa de Pós-Graduação, por suas grandes contribuições no aprofundamento destes autores, fundamentais na análise que agora se apresenta. Da mesma forma, minha experiência com a disciplina Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) permitiu o aprofundamento e a



sistematização de um referencial igualmente fundamental para este trabalho, a saber, a obra de Paulo Freire, com a qual eu já dialogava há algum tempo.

Assim, por diferentes espaços, no Projeto METUIA, nas disciplinas da Graduação em Pedagogia e da Pós Graduação em Educação, no grupo de estudo do Grupo de Pesquisa de Terapia Ocupacional Social e Educação, no estágio de docência da disciplina da graduação de Terapia Ocupacional Social, nos cursos livres de curta duração, nos eventos da área (congressos, encontros, conferências, simpósios, etc.), nas madrugadas como Tutora Virtual do Curso de Graduação de Pedagogia na modalidade EAD, em casa, no café... fui revendo e tecendo meu arcabouço teórico, e essa elaboração foi me dando condições de estar, conduzir, participar, implementar e analisar os processos educativos constituídos nas Oficinas de Atividades e nos acompanhamentos individuais.

Afora o crescimento teórico, as demandas semanais do campo, o acompanhamento com o grupo focal, o exercício de escuta e a vinculação (com o decorrente envolvimento na vida dos meninos e meninas), próprios da prática por mim vivenciada durante as Oficinas de Atividades, das quais tomei parte como participante ativa, assim como na organização das conferências e nas articulações técnicas e políticas com gestores e profissionais deste vasto universo de atendimento e serviços específicos ao segmento da juventude, constituem um aprendizado incomensurável.

Além disso, sentir-me capaz de administrar as diversas frentes de minha vida, como mulher, mãe, aluna de graduação, de pós-graduação, e visualizar e dar coerência a minhas práticas foi outro incalculável aprendizado. Da mesma maneira como o foi o exercício de olhar para outras vidas e com elas interagir, a partir daquele sentimento de alteridade anteriormente descrito.

Todos esses percursos têm revelado, assim como aquela certeza construída a partir de minha história, a importância da educação não formal na formação dos sujeitos, e reconheço, a partir de ambas as experiências (acadêmica e informal, que no fim são uma só), igualmente a importância da educação formal de qualidade *a todos*. Não seria ingênua de esperar assistir às transformações sócio-ambientais que anseio, pois que se darão, com sorte (e muito trabalho!), a longo prazo, e também não tenho a pretensão de esgotar a discussão acerca do tema, já que isso seria impossível; apenas intento contribuir com algumas reflexões que possam ser consideradas na formulação de políticas públicas na área da educação e da

juventude<sup>7</sup>, no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e mais humanizada, no sentido freiriano de que ser sujeito implica estar no mundo, com o mundo, transformando-o e sendo transformado.

Esta dissertação é resultado do processo de formação em nível de Mestrado vivenciado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos durante os anos de 2008-2010 e tem como objetivo analisar e discutir a educação brasileira contemporânea na circunscrição da grande área dos fundamentos da educação, utilizando-se, para tal, de elementos recortados das matrizes teóricas da sociologia, da sociologia da educação, da psicologia social e da terapia ocupacional social (e porque não, da educação ambiental<sup>8</sup>), focando-se na realidade de um contexto urbano periférico e conflituoso. O processo de intervenção e pesquisa esteve totalmente inserido dentro de um projeto maior, desenvolvido pelo Núcleo METUIA/UFSCar, grupo interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão vinculado ao Departamento de Terapia Ocupacional, nesta mesma Universidade.

Para tanto, o presente texto está dividido em três capítulos. Os dois primeiros foram tecidos a partir da articulação de referenciais teóricos que traduzissem: a visão que construí da problemática nessa relação dinâmica entre teorias e práticas educativas e as questões todas que perpassavam minhas reflexões acerca do que chamei de forja das identidades (Capítulo 1: Identidades forjadas); e o ideal diametralmente oposto pelo qual tenho travado e continuarei travando batalhas cotidianas (Capítulo 2: Identidades possíveis). O terceiro e último capítulo consiste no relato e na análise da proposta de pesquisa e intervenção, confrontando-a permanentemente com os referenciais teóricos e as perspectivas estabelecidas nos dois primeiros, embora não me limite estritamente a eles durante a discussão dos dados.

---

<sup>7</sup> Pois que é nela, das gerações presentes ou futuras, que deposito minhas esperanças de transformação, uma vez que representa o futuro, seja ele próximo ou distante.

<sup>8</sup> Existe um velho embate entre os educadores ambientais no que tange à Educação: uma corrente defende que a educação só poderia se constituir enquanto tal se necessariamente trouxesse à superfície, paulatinamente, a relação homem-ambiente (na total amplitude do segundo termo), ou, em outras palavras, que a educação somente seria satisfatória e suficiente quando fosse uma *educação ambiental*; outra acredita ser possível, suficiente e necessário que a educação por si dê conta de estabelecer essa relação, sem que tenha a “obrigação” de adjetivar-se enquanto tal. Tenho para mim que a educação omnilateral reivindicada pelos humanistas deve dar conta de formar os sujeitos que estão com e no mundo na direção de serem capazes de uma ação positivamente transformadora, o que significa que devem ser capazes de ler e escrever este mundo considerando os aspectos sociais, econômicos, tecnológicos, ambientais, éticos e estéticos, visando sempre o desenvolvimento de sua humanização enquanto sujeitos cognoscentes, conscientes e transformadores.

## CAPÍTULO 1 – IDENTIDADES FORJADAS

*Em um mundo de honra, o indivíduo descobre sua verdadeira identidade em seus papéis, e afastar-se dos papéis é afastar-se de si mesmo (BERGER, 2001, p. 177, apud SENNETT, 2004, p. 244)<sup>9</sup>.*

Amparando-me em Bourdieu (2008), e tendo clareza das forças que incidem no campo social amplo - dominado, obviamente, pelas elites -, e de sua forte importância na constituição e manutenção deste mesmo campo, que se revela na forja<sup>10</sup> das identidades, traçarei uma breve análise da atuação de alguns componentes no processo de construção das identidades enquanto estereótipos dos “possíveis sociais” daqueles que constituem a maior parte da população periférica de nossa sociedade, periférica não apenas quanto distribuição espacial nas cidades, mas também e principalmente periférica na distribuição em relação ao campo social propriamente dito. Longe de pretender esgotar a análise, intenciono apenas apontar alguns elementos que considero relevantes para a compreensão de nossos objetivos de pesquisa, metodologia de intervenção e interpretações dos resultados.

### 1.1. Trabalho, assistencialismo, desigualdade e vulnerabilidade social

*Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também (FREIRE, 2008, p. 19).*

Partimos da concepção de que trabalho é toda e qualquer ação humana capaz de modificar, de alguma maneira, seu contexto imediato ou amplo, em função de garantir as condições materiais de existência (e aqui incluem-se as necessidades primárias: comer, beber, vestir, morar, e também as que poderíamos chamar de secundárias, sentidas quando as

---

<sup>9</sup> BERGER, P. On the obsolescence of the concept of honor. In: HAUERWAS, S.; MACINTYRE, A. *Revisions: changing perspectives in Moral Philosophy*. Indiana: University of Notre Dame, 2001. p. 172-181. Sem a possibilidade de acessar a bibliografia original, indisponível em nossas praças, e confiando plenamente na tradução realizada, mantenho a citação da citação, por considerá-la essencial.

<sup>10</sup> A forja de identidades, à qual me referirei ao longo de todo este trabalho, diz respeito ao processo de conformação de identidades, no mesmo sentido do trabalho do ferreiro, que bate exaustivamente no metal incandescente, forjando-lhe a forma, moldando-o a seu gosto ou em função de sua utilidade. Embora seu significado também possa ser interpretado como uma falsificação ou um embuste, compreendo que esta acepção seria verdadeira apenas como interpretação secundária, enquanto produto de um desenvolvimento não autônomo, portanto, não legítimo, inautêntico, porém, somente se tivermos claro que enquanto a falsificação e/ou embuste apresentam uma conotação intencional e ativa do próprio sujeito, a forja à qual me refiro é um processo externo a ele, nele produzido por outros, pela sociedade.

primeiras estão resolvidas ou encaminhadas, e podem ser objetivas ou subjetivas, mas igualmente reais, e materiais na medida de sua realidade: instrumentos, relações, sentidos, hábitos, alimentos ou vestimentas específicas, idéias, manifestações ou produtos culturais, sistemas produtivos ou econômicos ou políticos etc.)<sup>11</sup>, e que o ser humano é ontologicamente um *homo faber*<sup>12</sup>, no sentido de relacionar-se com o mundo a partir de sua ação conscientemente transformadora (praxiológica ou não, ou seja, puramente teórica: metafísica, teológica ou filosófica).

A construção da identidade através do trabalho é algo tão antigo quanto a história da humanidade, mesmo que seus significados tenham se alterado ao longo do tempo. Para os gregos, a idéia de trabalho era distinta da que temos hoje, e os homens tinham sua imagem social de prestígio associada ao não trabalho, enquanto se dedicavam os nobres, uns, à arte do fazer (ginástica e guerra) e, outros, à arte do falar (retórica e política), obviamente sustentados pelo trabalho escravo dos não cidadãos; quando da ascensão da burguesia, produziu-se ideologicamente uma mudança no conteúdo da arte do fazer, da guerra ao trabalho. No mundo ocidental, o significado do trabalho teve o ponto de virada a partir da fundação da ética protestante (WEBER, 1983), porém, representa, ela mesma, “um tipo de perversão de valores liberais; a ética do trabalho levava as pessoas a provar seu valor, mostrar que eram independentes, resolutas, determinadas [e crentes], mas se revelava pela negação dos próprios prazeres (...)” (SENNETT, 2004, p. 131).

Conta-nos Machado (1997, p. 31) que:

no período compreendido entre a Revolução Industrial e meados do século XX, a organização social e econômica corresponde ao que se convencionou chamar de Sociedade Industrial. O capitalismo mercantil dos séculos XV, XVI e XVII transmuta-se paulatinamente no capitalismo industrial que irá predominar no século XIX e na primeira metade do século XX. A pretensão maior é a de colocar o conhecimento a serviço do trabalho no sentido industrial e inúmeros desvios podem ser registrados. Entre eles, deve situar-se uma fragmentação excessiva das tarefas, tendo em vista uma organização supostamente científica das ações, mas que conduzia freqüentemente a uma alienação crescente. O taylorismo fornece os elementos básicos para a caracterização de tal modo de operar, que tem no fordismo, nas linhas de montagem, sua realização máxima - e, através de um multiparcelamento de tarefas impessoais, (...) levaram até as últimas conseqüências um intencional desconhecimento dos projetos por parte dos trabalhadores que os executavam. Somente aos “gerentes” possibilitava-se o vislumbre do processo

<sup>11</sup> Esta visão refere-se à concepção gramsciana de trabalho, bastante dilatada, e que pode ser apreciada, por exemplo, no caderno 12 de seus *Cadernos do Cárcere* (GRAMSCI, 2000).

<sup>12</sup> Segundo SANT’ANNA (2007), na introdução ao livro de Marx & Engels, *A ideologia alemã*, na edição daquele mesmo ano. É de grande utilidade que tenhamos em mente, ainda, a brilhante análise sobre a divisão do trabalho desenvolvida por Marx e Engels ao longo do volume em questão.

global de produção e a cada um dos operários era reservada uma tarefa inexpressiva, um verdadeiro “trabalho em migalhas”.

No cenário epistemológico onde se enraízam tais concepções estão as idéias cartesianas de decomposição de tarefas complexas e posterior encadeamento hierárquico das tarefas simples constituintes, organizadas seqüencialmente (MACHADO, 1997, p. 129).

Nesta relação paradoxal entre o trabalho e a construção/conformação da identidade, é de grande relevância a análise desenvolvida por Freire (1978, p. 89), ao apontar que:

a produção em série, como organização de trabalho humano é, possivelmente, dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual (...). Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes (...). Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo.

As relações entre o mundo do conhecimento e o mundo do trabalho nem sempre se configuraram como uma integração quase absoluta, como se crê existir nos dias atuais, tendo variado desde uma contraposição frontal (texto bíblico), uma separação radical (arte do falar X arte do fazer do contexto grego), e uma “subordinação relativa do trabalho ao conhecimento (como na Revolução Industrial)” (MACHADO, 1997, p. 9).

Este autor ainda contribui um pouco mais para compreendermos a dialética na relação entre trabalho, educação e construção da identidade ao apontar paradoxalmente algumas análises que associam precariedade na formação escolar e desemprego e outras que sugerem o fenômeno da “supereducação” como fator também gerador de desemprego.

Analisando a questão por um ângulo diverso, podemos dizer que em nosso atual contexto social, político e econômico uma questão parece saltar à vista a partir do enfraquecimento ou da precarização da condição salarial<sup>13</sup>: uma vez que os sujeitos sociais têm no trabalho seu mais forte mecanismo de inserção na sociedade, tanto em termos produtivos (economicamente falando) quanto em termos existenciais de significação do estar no mundo, observamos hoje, e cada vez mais, segundo Castel (1994), um fenômeno de vulnerabilidade social em graus diversos, cujo ápice pode ser compreendido como uma *desfiliação* dos sujeitos em relação à sociedade como um todo, e que se caracteriza por uma imobilidade, uma apatia, uma ausência de perspectivas e de projetos de vida, inicialmente

---

<sup>13</sup> Castel (2008, p. 549-550) aponta os problemas que resultam da degradação da condição salarial: “taxa elevada de desemprego, instalação na precariedade, ruptura das solidariedades de classe e falência dos modos de transmissão familiar, escolar e cultural, ausência de perspectivas e de projeto para controlar o futuro etc.”.

individuais e, conseqüentemente, coletivos. Essa atitude demissional perante a sociedade (o coletivo) muitas vezes leva os sujeitos à violência, última instância de pertencimento social, mesmo que às avessas, como atores sociais postos à margem, literalmente, como os marginalizados, os párias. Como nos lembra Castel (2008, p. 530) a respeito dos “supranumerários”, aqueles “não integrados e sem dúvida não integráveis”, “a identidade pelo trabalho está perdida” e:

(...) quando falta a base sobre a qual havia sido edificada sua identidade social, é difícil falar em seu próprio nome, mesmo para dizer não. A luta supõe a existência de um coletivo e de um projeto para o futuro. Os inúteis para o mundo podem escolher entre a resignação e a violência esporádica, a ‘raiva’ (Dubet) que, na maioria das vezes, se autodestrói.

A esse respeito, e em nosso contexto histórico, Freire (1978) declara, em tom bastante atual, que o que se verifica cotidianamente é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele e que o destroem e aniquilam; é o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Porém, complementa, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora, acresce-se o de definir a violência, de caracterizá-la, de localizá-la. Na verdade, a violência do oprimido, além de ser mera resposta, uma tentativa de recuperar sua humanidade, é ainda, no fundo, a lição que recebeu do opressor.

Na perspectiva da psicologia social, para compreender a engenharia pela qual as adversidades da vida se articulam ao comportamento humano, é necessário refletir sobre mecanismos e processos de risco, tanto biológicos como psicológicos e socioculturais e sua inserção no tempo e na história individual e coletiva. A identificação desses processos possibilita uma maior compreensão dos efeitos provocados pelos golpes da vida no destino de cada um, bem como de sua classe social de pertença. Num arranjo de fatores que provocam as adversidades, uma parcela considerável recai sobre a sociedade, que século após século reproduz cidadãos de primeira e segunda classe, com privilégios, direitos e deveres distintos. Assim, o acúmulo de fatores de risco é uma questão certamente importante, já que todo ser humano, assim como todo e qualquer grupo social ou comunidade possui um limite para lidar com a adversidade (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

O estado de vulnerabilidade social é produzido na conjunção da precariedade do trabalho com a fragilização do vínculo social (CASTEL, 1994), 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 (LOPES, 2007).

Apoiando-nos no sociólogo francês Robert Castel (2008), podemos encarar as situações de privação como um efeito resultante na conjunção de dois eixos: o da relação de trabalho (com uma gama de posições do emprego estável à ausência completa de trabalho, passando por formas precárias, intermitentes de ocupação) e o da inserção relacional (também com um leque de posições entre a inscrição nas redes sólidas de sociabilidade e o isolamento social total). O recorte desses dois eixos circunscreve zonas diferentes do espaço social: *zona de integração* – onde se dispõe de garantias de um trabalho permanente e se pode mobilizar suportes relacionais sólidos; *zona de vulnerabilidade* – que associa precariedade do trabalho e fragilidade relacional; *zona de desfiliação* – neste espaço se conjuga ausência de trabalho e isolamento social implicando uma dupla ruptura das redes de sociabilidade e participação (LOPES et al., 2006).

As fronteiras entre as zonas são porosas e a *desfiliação* alimenta-se da dinâmica que associa precariedade de trabalho e fragilidade relacional, ou seja, da vulnerabilidade, que se expande em função da conjuntura econômica, das situações de guerra (declaradas ou ‘silenciosas’ como conhecemos no Brasil), da miséria e da escassez (LOPES et al., 2006).

Por outro lado, uma maior inserção na zona de integridade sócio-familiar pode compensar e/ou minimizar os efeitos de uma situação de não-integração nas relações de trabalho, assim como uma boa inserção neste último faz com que se possa buscar, via mercado muitas vezes, criar e/ou ampliar relações sociais próximas. Ou seja, a dimensão econômica, que no caso dos grupos populares passa pelo acesso ao trabalho/emprego, embora fundamental, não é determinante. Para essas classes, “*sempre mais ou menos pobres*” na medida em que não dispõem dos meios de produção para o trabalho, o coeficiente de inserção social pode posicionar seus indivíduos em espaços menos vulneráveis (LOPES, 2007).

Para esta autora, as redes sociais de suporte podem ser caracterizadas, nesse sentido, como estruturas dinâmicas, processuais, cuja presença, rupturas maiores ou menores e ausência são resultados de modalidades de existência social que vão de um pólo de autonomia a um pólo de dependência.

Castel (2008) define, ainda, um quarto espaço social onde se associa não-trabalho por incapacidade de trabalhar e um forte coeficiente de *inserção* social: a *zona de assistência* – dependência segurada e integrada. A assistência social, enquanto ação estatal, ocupa-se, basicamente, daqueles que se encontram na zona de assistência, e suas ações não permitem que os sujeitos “ascendam” a uma zona de *integração*, ao contrário, aprofundam e agravam as condições de desvinculamento social, acentuando o espírito individualista e subjugado às políticas paternalistas e utilitaristas que pretendem manter o exército dos supranumerários a serviço do Estado e do capital. Cabe também aqui pontuarmos a distinção deste autor entre políticas de integração e políticas de inserção. Estas “obedecem a uma lógica de *discriminação positiva*: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas” (CASTEL, 2008, p. 538), promovendo a desarticulação ao invés da integração, que, por sua vez, requer concomitantemente a promoção do “acesso de *todos* aos serviços públicos e à instrução, uma redução das desigualdades sociais e uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial” (CASTEL, 2008, p. 538; grifo meu).

Para Freire (1978), o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação, e o grande perigo está na violência do seu antidiálogo;

é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade. “A satisfação desta necessidade, afirma Simone Weil (...) exige que o homem tenha de tomar a miúdo decisões em problemas, grandes ou pequenos, que afetam interesses alheios aos seus próprios, com os quais, porém, se sente comprometido.” (...) [No assistencialismo] só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. (...) É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito e a democratização fundamental (FREIRE, 1978, p. 58).

Segundo Sennett (2004), em análise sobre os efeitos do assistencialismo *de primeiro mundo*, na esfera mais ampla do *welfare state*, todos (o paciente que não recebe nenhuma explicação do médico, o estudante ensinado mecanicamente, o empregado ignorado) se tornam objetos subjugados por um poder superior, espectadores de suas próprias



necessidades. Este autor analisa a questão dos “direitos” e da “cidadania” constatando a impossibilidade ou os limites da política no trato das diferenças, sinalizando, inclusive, a distinção entre os termos desigualdade e diferença. Para ele,

o que a política prática não pode fazer é eliminar o desconforto fundamental suscitado pela desigualdade na sociedade moderna. (...) o *welfare state* britânico, formado depois da Segunda Guerra Mundial, objetivava substituir o “*status* diferencial, associado com a classe, a função e a família, (...) pelo *status* único e uniforme de cidadania” (SENNETT, 2004, p. 296).

O autor sugere, porém, que essa aparente e forjada “igualdade” serve de sustentação ou alicerce sobre a qual se consolida uma desigualdade estrutural crescente.

É também nesse sentido, mas partindo de outra perspectiva, que Machado (1997, p. 71) argumenta:

(...) Em nível individual, já se pretendeu que a satisfação das necessidades básicas do ponto de vista biológico ou econômico deveria ser a meta precípua dos governos. Hoje, parece claro que tais satisfações, desvinculadas da possibilidade de uma abertura para sonhos, fantasias, projetos individuais, conduz a uma espécie de morte da personalidade tanto quanto a carência de alimentos conduz à morte física.

Ainda, pode-se dizer que nas sociedades alienadas, e grande parte delas o é, mesmo que involuntária e inconscientemente, as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. São elas incapazes de projetos autônomos de vida e, num primeiro momento, utopicamente idealistas, para depois se fazerem pessimistas e desesperançosas (FREIRE, 1978). E disto deriva que:

(...) Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto* (FREIRE, 1978, p. 43, grifo do autor).

Talvez seja oportuno fazer um breve resgate da conformação da sociedade brasileira, que se caracteriza por uma inexperiência democrática, enraizada em verdadeiros complexos culturais (FREIRE, 1978), decorrente de nossa imersão em uma ideologia voltada ao capital, que intencional e paulatinamente mantém o povo à margem. Continuemos com este autor, cuja análise não poderia ser mais lúcida e precisa:

a nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra (...) ficar sobre ela, não ficar nela e com ela. (...) Ao lado disto (...) marchou a nossa colonização no sentido da grande propriedade (...) terras grandes, (...) doadas às léguas a uma pessoa só, que se apossava delas e dos homens que vinham povoá-las e trabalhá-las. Nas grandes propriedades separadas umas das outras (...) não havia mesmo outra maneira de vida, que não fosse a de se fazerem os “moradores” desses domínios, “protegidos” dos senhores. (...) Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de “protecionismo”, que sempre floresce entre nós em plena fase de transição. (...) faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Nas circunstâncias de nossa colonização, de nosso povoamento, ao contrário, tudo nos levava a um fechamento, extremamente individualista. (...) o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado (...) a que foi se associando sempre submissão (...) de que decorria, em consequência, *ajustamento*, *acomodação* e não *integração*. (...) O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo (...) como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática. (...) As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim (...) rigidamente autoritárias. Acríticas (FREIRE, 1978, p. 67-74, grifos do autor).

A nossa sociedade atual, como a de então, quando Freire sistematizou seu pensamento, caracteriza-se como uma sociedade fechada, que, apesar de esforços, ainda apresenta o centro de decisão de sua economia fora dela, e, por isso mesmo, comandada ou fortemente influenciada por um mercado externo, exportando matérias-primas e importando indiscriminadamente bens de toda sorte, cuja necessidade social é externa e perniciosamente forjada, induzida ou produzida. É, portanto, uma:

sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal (...). Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada (FREIRE, 1978, p. 49).

Uma sociedade com tais características é obviamente antidemocrática, não por força do gosto, mas por absoluta falta de experiência dialogal e dialógica e por sua estrutura econômica sustentada em relações sociais de produção assentadas na desigualdade. Indignado, o autor nos confessa:

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática, as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória [herança jesuítica?], quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 1978, p. 95).

E o que significa analisar a composição histórica de uma sociedade em relação ao processo de subjetivação de seus indivíduos? Ocorre que o processo de composição da sociedade e o de construção das identidades sociais conformadas ou forjadas estão estreitamente vinculados, e suas pequenas fraturas é que conferem a possibilidade histórica de transformação.

Segundo Freire (1978, p. 60),

uma comunidade preponderantemente ‘intransitivada’<sup>14</sup> em sua consciência (...) se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. (...) Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. (...) Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. É a consciência dos homens pertencentes àquelas coletividades que Fernando de Azevedo chamou de ‘delimitadas’ e ‘dobradas sobre si mesmas’. Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas.

É evidente que o conceito de ‘intransitividade’ não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência. O discernimento se dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não captação da causalidade autêntica.

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se ‘transitiva’.

A respeito da transitividade da consciência, existem dois estágios distintos: a transitividade ingênua e a transitividade crítica. Quanto ao primeiro, ingênuo, fortemente emocional, ainda impermeável à investigação, sem profundidade analítica, de argumentação

---

<sup>14</sup> “O primeiro estado da consciência é a intransitividade (tomou-se este termo da noção gramatical de verbo intransitivo: aquele que não deixa passar sua ação a outro). (...) Resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. É uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão mais além da órbita vegetativa do homem. Quanto mais se distancia da captação da realidade, mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade. A intransitividade produz uma consciência mágica. As causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições. Se uma comunidade sofre uma mudança (...) a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento (...) é ingênua. Em grande parte é mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz este processo educativo só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática (...) [própria] do homem massificado” (FREIRE, 2008, p. 39).

frágil, simplista, com inclinação ao gregarismo, próprio da massificação<sup>15</sup>, se caracteriza pela prática da polêmica na qual a dialogação se deturpa e se destorce, gerando nos homens uma consciência *fanatizada* a que o irracionalismo sectário está nos conduzindo (FREIRE, 1978), inclusive nas interpretações da problemática a respeito da violência, da escola, da economia etc. Na verdade, esta condição de disponibilidade sem objetivos autônomos claros é a matéria-prima da manipulação elitária (WEFFORT, 1978, p. 17).

Nesta ausência de clareza de objetivos e caminhos próprios, Sennett (2004) amplia a análise, argumentando que é pouco provável que uma pessoa ou grupo carente de autoconfiança expresse admiração pela realização dos outros, pois as angústias relacionadas com o valor próprio levam as pessoas a negar em vez de conceder respeito.

Dessa forma, é possível compreender o caos instalado na periferia social. Um caos que é, ao mesmo tempo, produto e produtor de uma história construída e dirigida por poucos e encenada por muitos. Em uma realidade na qual as condições materiais e subjetivas de subsistência apresentam-se tão limitantes, um outro fator tingem um pouco mais de cinza o quadro: a *fadiga da compaixão*, que representa a exaustão de nossa solidariedade frente a realidades persistentemente dolorosas (SENNETT, 2004).

Este mesmo autor, ao tratar do respeito, desterra a visão simplista de alguns “igualitaristas radicais”, para quem, se as condições materiais puderem ser equiparadas, então o comportamento mutuamente respeitador se revelará espontaneamente. Para ele, a despeito das desigualdades, a mutualidade, característica essencial do respeito, requer trabalho expressivo, devendo ser exercitada, encenada, interpretada, pois “As pessoas não são tratadas com respeito simplesmente em obediência a uma ordem de que isso deva acontecer. O reconhecimento mútuo tem de ser negociado; esta negociação envolve as complexidades tanto de caráter pessoal quanto da estrutura social” (SENNETT, 2004, p. 295).

De outro modo, é possível dizer que a simples equiparação das condições materiais não levaria, por si só, ao diálogo; assim como só o diálogo não levaria à equiparação das condições materiais. A esta reflexão, é necessário que articulemos outra: a de que apenas o diálogo ou a conscientização não são capazes de, por si, promover a transformação das condições materiais, sociais, políticas ou qualquer outra, uma vez que a transformação concreta se dá na práxis, e não no plano das idéias (MARX; ENGELS, 2007), embora tenha

---

<sup>15</sup> “(...) onde a dose de acomodação é ainda maior e o comportamento do homem se faz mais incomprometido, é na massificação” (FREIRE, 1978, p. 63).

seu gérmen, na maior parte das vezes, no plano subjetivo das idéias, desejos, sentimentos e utopias.

Porém, obviamente, sem respeito não há diálogo, propriamente dito, e sem diálogo, encerram-se as possibilidades de pensamento crítico, de formação de indivíduos autônomos e de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Do ponto de vista filosófico, um ser que ontologicamente é “para si” se transforma em “ser para outro” quando, perdendo o direito de decidir, não opta e segue as prescrições do outro ser. Suas relações com este outro são as relações que Hegel chama de “consciência servil para a consciência senhorial”. (...) A ciência política, a sociologia, a economia, e não somente a filosofia, têm, nestas relações, objeto de suas análises específicas, dentro do quadro geral que constitui o que chamam de *dependência* (FREIRE, 2008, p 55, grifo do autor).

Outro fator relevante na conformação das identidades está a meio caminho entre o individual e o social, e diz respeito à identidade de grupo; sua importância reside na força social que o grupo, qualquer que seja, exerce sobre o indivíduo e sobre a modulação de sua subjetividade. Nesta análise, é fundamental ter em mente a conceituação de campo social de Bourdieu (2008) e das forças nele atuantes, sejam elas econômicas, políticas, macro ou microssociais. É também importante levarmos em conta alguns aspectos apontados por Osório (2003), que parte da tese de ser o Homem<sup>16</sup> um animal gregário<sup>17</sup>, e que este gregarismo se relaciona às necessidades de assegurar sua identidade (ontogenética), a sobrevivência enquanto espécie (filogenética) e para instrumentalizar seu domínio e poder sobre seus pares, mesmo quando esse domínio estiver desvinculado de questões de sobrevivência ou de preservação da espécie (sociogenética), explicando que, quando da institucionalização dos primeiros e primitivos agrupamentos humanos, a conseqüente aquisição da autonomia e de identidades próprias (enquanto família, clãs etc.) transformou-os, a eles mesmos, em instrumentos de dominação e de poder de uns sobre outros, passando a modelar, regular, normatizar e normalizar os pensamentos, desejos e condutas. Além disso, o autor ressalta que todos os grupos ou sistemas sociais são, invariavelmente, instrumentos de busca e de manutenção de poder, que é uma aspiração radical da condição humana e o *substrato dinâmico* ou combustível de nossa capacidade relacional.

---

<sup>16</sup> Nos referimos aqui ao termo *Homem* sendo fiéis ao utilizado pelo autor, mas cremos, por contendas já conhecidas, que o termo mais adequado seria *ser humano*.

<sup>17</sup> Essa tese também é assumida por Marx e Engels, em 1932, ao elaborarem a crítica à ideologia alemã, no volume anteriormente citado: MARX; ENGELS (2007). Aliás, a análise desenvolvida por Osório resgata, sem necessariamente o anunciar, importantes argumentos já desenvolvidos por estes autores no texto em questão.

Este autor aponta três elementos constitutivos de todo e qualquer grupamento humano, desde sempre: tendência à institucionalização através da criação de normas ou regras restritivas à autonomia individual de seus membros; o progressivo afastamento dos objetivos originais ao longo do processo institucionalizante; e a conquista e/ou manutenção de *estados de poder* como objetivo imanente (OSÓRIO, 2003).

A família pode ser considerada como o grupo primordial, institucionalizada com o objetivo primeiro de conferir proteção, agasalho e alimento a seus membros, obedecendo a mecanismos fundamentalmente instintivos. O “elemento cimentador das primeiras experiências grupais foi, sem dúvida, a *solidariedade*” (OSÓRIO, 2003, p. 72, grifo do autor), vinculada a sentimentos de lealdade e a mecanismos de proteção mútua. Este autor analisa, ainda, que, se entre diferentes grupos a rivalidade dava a tônica da relação, internamente, enquanto persistisse uma ameaça externa, a solidariedade predominava; quando da ausência ou extinção da ameaça, manifestava-se no interior dos grupos a competição e a luta pelo poder entre os seus membros.

Um elemento paradoxal do processo institutivo dos grupamentos é o progressivo afastamento de seus objetivos originais, que pode ser exemplificado através da análise da instituição familiar, cujos objetivos primeiros seriam conferir a sobrevivência onto e filogenética de seus membros, mas que, ao longo do processo de consolidação transforma-se em “uma agência corporativa a serviço da manutenção do poder de uma geração (...), bem como da preservação de hierarquias de gênero” (OSÓRIO, 2003, p. 73).

Partindo do princípio de que todo grupo se institucionaliza para a obtenção ou a manutenção de poder para seus membros e, sobretudo, seus dirigentes e de que, individualmente, somos capazes de inibir nosso desenvolvimento psíquico e de comprometer a realização de nossos projetos de vida através de mecanismos autodestrutivos (de “pequenas” somatizações a suicídios), este autor sugere que, de maneira análoga, os grupos ou sistemas sociais também se suicidam ou auto-aniquilam, causando fragmentações institucionais, dissidências ou mesmo extinções.

Segundo este autor, “não são as ideologias, e sim os indivíduos que fracassam em suas tentativas de construir um mundo melhor, porque na sua práxis institucional esse mundo não ultrapassa as fronteiras de seus próprios egos” (OSÓRIO, 2003, p. 80). A meu ver, a contribuição desta colocação está no fato de sugerir que um projeto coletivo seja capaz de

equalizar e minimizar os efeitos degradantes e erosivos decorrentes das condutas privadas dos indivíduos à serviço da pulsão de morte; porém, há que cuidar para não incorrer em uma análise de caráter liberal, atribuindo aos indivíduos responsabilidades de caráter estrutural.

O autor aponta, ainda, que sob a forma de *espírito de grupo* aparece na sociedade um sentimento de que todos devem ser e ter o mesmo, abrindo mão do destaque e da inveja. Essa colocação tem, porém, dupla e ambígua consequência: se, por um lado, propõe uma equalização de direitos, por outro, sugere a massificação na negação das diferenças. De qualquer maneira, explicita um importante fenômeno, de que o sentimento social é baseado na identificação.

A esse respeito, Sennett (2004, p. 73) resgata o próprio Bourdieu, para quem a “honra supõe ‘um indivíduo que sempre se vê através dos olhos dos outros, que tem necessidade dos outros para sua existência, porque a imagem que ele tem de si é indistinguível daquela apresentada a ele por outras pessoas’”<sup>18</sup>; na mesma direção, ressaltam alguns autores (BERGER; LUCKMANN, 1985; CIAMPA, 2004) que as identidades objetivamente atribuídas pela sociedade se configuram em identidades subjetivamente apropriadas, em nível individual.

## 1.2. Escola e juventude

*Quer o foco das atenções esteja na necessidade de uma formação para o trabalho, quer esteja na construção e na irradiação progressiva de novas concepções sobre o trabalho e o lazer, quer esteja na germinação de novos projetos ou valores, a dimensão educacional da questão apresenta-se com nitidez (MACHADO, 1997, p. 18).*

Considerando que a escola deveria cumprir o papel de mecanismo de inserção social dos jovens, atribuído ao trabalho por Castel (2008) em relação à população economicamente ativa, é fundamental discutir qual tem sido o real papel encenado pela educação brasileira, em seu percurso histórico até a contemporaneidade, no processo de conformação das identidades dos jovens da periferia social.

---

<sup>18</sup> BOURDIEU, P. The sentiment of honour in Kabyle society. In: PÉRISTIANY, J. G. *Honour and shame: the values of mediterranean society*. Chicago: University of Chicago Press, 1966. Vide nota 9.

Durante aproximadamente quatro séculos de história brasileira, a educação não fez parte da agenda de compromissos do Estado nem esteve em pauta nos contratos sociais vigentes enquanto direito em si, sendo considerada um instrumental desejável com enfoque dual: ornamental (ensino bacharelesco) ou vocacional (educação para o trabalho) (AZEVEDO, 2001). Foi apenas com o início do processo de urbanização e industrialização que a educação entrou em pauta, a partir da necessidade de um mecanismo social capaz de domesticar o povo ao mesmo tempo em que o capacitasse para as novas funções e demandas da industrialização nascente e do exercício de uma cidadania consentida. Não é preciso dizer que esta concepção utilitarista e manipuladora estende seus ramos ainda hoje.

É necessário observar as transformações das políticas públicas desenvolvidas para a educação ao longo da história e associá-las às novas configurações políticas e econômicas ocorridas no cenário brasileiro, em função também do panorama mundial. Se, inicialmente, as propostas para o setor admitiam a educação como um direito público, mas não obrigatório, evidenciava-se a valorização apenas retórica desse direito, ou, em outras palavras, um consentimento de cima para baixo, sem uma garantia efetiva da oferta para todos. Como o trabalho sobressaía, em termos de prioridade imediata para as famílias dos grupos menos favorecidos, as vagas acabavam por atender às camadas da elite e dos mais “remediados”. O aparente processo que se seguiu de democratização/universalização do ensino escondeu intenções manipulativas e a criação de um quase mercado, mais do que intenções reais de compartilhamento patrimonial, garantia de direitos e promoção da igualdade social. Para tal manipulação fez-se necessária uma ação forte do Estado (forte, mas intencionalmente não efetiva nem eficaz – na melhor acepção do termo). Em compensação, vivemos nos anos 90 do século passado um período de intensificação da desconcentração da ação do Estado, de maneira que sua função de “promotor dos direitos sociais” e da garantia destes direitos e demais serviços a eles diretamente associados (ou não) foi enxugada exacerbadamente, dando lugar à ocupação dos *locus* de ação pela iniciativa privada.

Evidentemente, fez-se necessária a criação de mecanismos que possibilitassem essa retirada do Estado e que transfiguravam sua ação de promotor para regulador de um quase mercado. Neste cenário, a educação passa a obedecer a uma lógica mercadológica, o governo passa a exercer função de provedor de um bem destinado a um determinado público – que foi forjado dentro de uma cultura de expectativa – e para o qual não são pensados critérios de qualidade tendo em vista a educação como processo, com um fim em si mesma, ou seja, como um direito social e humano. Educação aqui é mais um produto de massas. A



atual ação política governamental relativa à educação, dentro deste contexto, se caracteriza com base em mecanismos de caráter avaliativo, sendo que funcionam, na prática, segundo dois princípios: da normatização (enquadramento em padrões de resultados) e da criterização (regulamentação, prescrição, fiscalização). Ao centrar sua ação na avaliação e publicação de resultados dos produtos oferecidos (prestação de contas), criam-se dois mecanismos que vão ao encontro da lógica de mercado: a concorrência, que faz com que as escolas do serviço público de educação “queiram” adequar-se aos padrões exigidos (seja lá de que maneira, a que custo e o que isso realmente signifique); e algo que se assemelharia ao direito liberal, de livre escolha do produto a ser consumido, de acordo com o *status* que representa. Porém, vale repetir: a educação enquanto direito universal em si tem sido historicamente violada (AZEVEDO, 2001; PATTO, 2007).

Quando o Estado olha para os jovens situados na periferia social, o máximo que tem promovido são ações de assistencialismo - com todas as mazelas já citadas -, uma vez que negligencia paulatinamente a educação escolar (aquela pela qual deveria se responsabilizar, por ser Estado), principal via de inserção destes sujeitos na sociedade. Como apontam Ferreira Jr. e Bittar (2006), há três grandes problemas na conjunção educacional escolar da atualidade, quais sejam: o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva, porém, o acesso tem sido o único efetivamente atacado pelos sucessivos governos (e com todas as críticas que possam ser feitas), o que obviamente é muito pouco para transformar essa realidade. Assistimos hoje a um paradoxo, ao vivermos uma “nova era da educação de massas” de qualidade pífia, em contraposição às boas escolas para poucos. Enquanto Gramsci (2000) acreditava que a qualidade da escola pública não seria alcançada se a quantidade não estivesse presente (escola para todos), parece que nossos governantes acreditam que consentir acesso a todos seja o suficiente. Em igual medida, tem negligenciado as demais ações necessárias para uma efetiva integração social, ou seja, nega-lhes o acesso aos direitos básicos de saúde, segurança, convívio, proteção, comunicação e cultura.

No Brasil, nos anos 1990, o prolongamento da escolaridade tornou-se impositivo, sobretudo em relação ao mercado de trabalho, que passou a exigir uma maior e mais sofisticada escolaridade. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (BRASIL, 1996), reformula o ensino médio, com o objetivo de expandi-lo e melhorar sua qualidade.

O ensino médio deixou de formar exclusivamente as elites para o acesso à universidade, como foi a nossa tradição de quase cinco séculos. A democratização do ensino, a expansão da escola pública, os investimentos do Estado na expansão do atendimento ao ensino médio buscaram atender às necessidades de uma sociedade industrializada, urbanizada e com exigências de qualificação profissional (MARCÍLIO, 2005, p.434).

Porém, apesar de ser um setor fundamental nas políticas públicas para a juventude, o ensino médio enfrenta, cotidianamente, o embate entre seus objetivos proclamados e suas reais condições (ou não intenções?) de projetar a imensa maioria de adolescentes e jovens brasileiros em direção a uma vida de realizações, seja no mercado de trabalho, seja na formação para o ensino superior. Um percentual absolutamente relevante de jovens é excluído da escola no Brasil, em um processo em que vivenciam a violência dessa discriminação produzida no contexto escolar, com a não manutenção do acesso (ou a não permanência), com a falta de qualidade de ensino e, por fim, com a enorme barreira da desigualdade na construção de seus projetos de vida (LOPES; SILVA, 2007).

A escola pública precisa alavancar processos pedagógicos e administrativos capazes de responder aos anseios desses jovens que se incluem de forma cada vez mais presente e se confrontam com a instituição escolar quando esta não parece acolhê-los ou integrá-los de maneira efetiva. A gestão democrática da escola apresenta enormes desafios e tendências à exclusão, refletindo a sociedade na qual se insere (LOPES; SILVA, 2007, p. 10).

No contexto mundial (e muito ilustrativamente também aqui no Brasil), a escola, como nos mostram diversos autores e entre eles, Foucault (1998b) e Bourdieu (2008), tem de fato servido mais à conformação de corpos, mentes e comportamentos a uma hierarquia econômica e social e a uma estrutura de consumo, homogeneização e descartabilidade que levam os sujeitos a um processo de desumanização.

Utopicamente, Osório (2003) traz uma análise da nossa escola enquanto instituição cujos objetivos seriam veicular conhecimentos e educar para a cidadania e que se vê, “contingencialmente”, transformando-se em mero campo de treinamento para a superação da barreira do ingresso de seus alunos em um curso universitário. Porém, particularmente, creio que os objetivos primordiais da escola enquanto instituição eram (e têm sido) outros, bem distintos e menos democráticos.

Conforme Flávio C. da Silva (2007), percorremos na escola um caminho de formação do “eu”, iniciamos uma busca pelo significado da vida; no entanto, desde então, somos submetidos a uma razão de controle exercida pelas instituições (“máquinas sociais”),

que nos localizam, nos observam, nos expõem e determinam aquilo que achamos que desejamos. Considerando que o papel da escola seja o de emancipar os indivíduos, instala-se um paradoxo: se, por um lado, deve permitir aos mesmos compreender o processo de submissão e dominação aos quais estão expostos (para propiciar a emancipação e a autonomia), levando-os a resistir, a procurar por transformações que libertariam a todos, ela, de fato, reproduz seres humanos conformados à lógica de controle. Para Foucault (1996, 1998a, 1998b), instituições como prisão, hospital/manicômio, indústria e escola são disciplinares e buscam o ajustamento, a normatização dos (possíveis) desviantes. Estas instituições baseiam-se em discursos que, por constructo social a partir do século XVII e consolidados no século XIX, têm seus alicerces na Ciência, em verdades heteronomizantes de *especialistas*. Pautadas no progresso científico e na ordem social, o Direito e a Medicina protagonizam a produção da normalização criando o discurso médico-legal, de maior legitimidade na sociedade. A escola controlada pelo Estado, como instituição especializada, surge com o discurso de formar normalmente, de acordo com a normalidade; educar um corpo objetivando a produção capitalista. Foucault (1996) diz que a organização do espaço escolar o faz ser uma máquina de hierarquizar, de vigiar, de recompensar. A escola que aí está, portanto, atua de forma a disciplinar, produzir corpos dóceis, que aceitem regras e a ordem social (FOUCAULT, 1996, 1998a, 1998b). Aliás, a esse respeito, é curioso refletir como se confundem e misturam convenientemente os argumentos institucionais/governamentais *em favor* da “educação para todos”, homogeneizante e massificante, assim como fez Comenio (1996) em sua proposta aparentemente democrática de ensinar tudo a todos. Diz-nos Carneiro (2002, p. 15) que “essa igualdade artificialmente formulada encontra-se no caminho da desigualdade institucionalizada”.

É fundamental, ainda, incorporar a esta análise o pensamento de Bourdieu (2008). Por ritos de instituição entendemos, com seu aporte, todo e qualquer ato ou processo que exerce um efeito de consagração, que *notifica* a alguém sua identidade. Ora, para entrar na escola e nela permanecer e “ter sucesso” todos somos submetidos a ritos que nos instituem como pertencentes ou não ao sistema escolar e a uma ou outra escola específica, como: provas objetivas, cadastro com uma infinidade de dados e documentos (cada um deles também ritos específicos), filas, esperas, disputas (mesmo aquelas supostamente despersonalizadas, como a satisfação de requisitos sócio-econômicos, por exemplo), relações (amigo ou inimigo deste ou daquele) e comportamentos. É importante ressaltar que o rito tem caráter arbitrário, e que este caráter, muitas vezes, está dissimulado, oculto, sob uma naturalização de certas “diferenças”,

artificialmente promovida pelos donos do jogo. Porém, “prega-se apenas aos convertidos” (BOURDIEU, 2008, p. 101), ou seja, apenas se instituem aqueles que, de certa maneira, já interiorizaram essas diferenças como reais, naturais e legítimas, ou simplesmente, aqueles previamente instituídos, normatizados. Segundo este autor, “instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É *fazer ver* a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, *lhe fazer ver* que tem de se comportar em função de tal identidade.” (BOURDIEU, 2008, p. 100, grifo do autor, destaque nosso).

Nossa escola, nesse sentido, ao invés de contribuir para a emancipação dos sujeitos, antes de tudo, institui quem chegará até o final e quem não o logrará. Ainda, “uma das funções do ato de instituição seria desencorajar duradouramente a tentação da passagem, da transgressão, da deserção, da *demissão*. (...) Pessoas aderem de maneira tanto mais decidida a uma instituição quanto mais severos e dolorosos tiverem sido os ritos iniciáticos a que se submeteram” (BOURDIEU, 2008, p. 100), talvez porque se sintam mais merecedoras de ocupar o lugar “conquistado” e mais coagidas a fazê-lo, ao passo que a deserção representaria uma vergonha, um fracasso pessoal. Pensando novamente em nossas escolas, é assustadora a violência (física ou simbólica) a que estão submetidos os alunos, pois a evasão escolar não se dá senão como uma deserção, como um ato demissional, a partir da constatação clara de que aquele espaço em nada lhes diz respeito; vale pensar também na constatação de que os ritos de instituição aos quais os alunos se sujeitam não têm sequer cumprido seu papel de fazer a alguém “sentir-se parte”, pois que há sempre ritos mais intransponíveis, para não dizer claramente mais excludentes, mas num processo de dentro para fora, ou seja, expulsando quem havia sido “aceito”.

Interessa a contribuição de Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 53), provenientes da psicologia social, que em estilo bastante próximo ao que pontuaria Bourdieu, assinalam que:

a escola é um local em que as desigualdades sociais estão cristalizadas na vida dos alunos. Suas condições físicas e materiais e a qualidade do ensino já sinalizam para o jovem o seu lugar no mundo e os limites dos “possíveis sociais” que podem almejar. Configura-se também como um local com freqüentes conflitos que podem prejudicar seu desenvolvimento. Por ser um local saturado de sentido social, onde os jovens passam longas horas do dia e onde está oficialmente inscrito ser o lugar para ‘aprender’, a escola ajuda, promove ou prejudica o aprendizado imediato e a capacidade futura de inserção no mundo. No caso negativo, a escola transforma-se em um local desagradável, injusto e inseguro. (...) Do ponto de vista da formação, na escola o adolescente é oficialmente avaliado pela sua competência acadêmica e

relacional. Ser bem-sucedido em ambos os casos é uma meta nem sempre alcançada (...). Quando crianças e jovens não conseguem êxito nessa empreitada, o sofrimento e um sentimento de incompetência podem prejudicar o desenvolvimento futuro, imprimindo em sua psique o sentimento de fracasso escolar – pelo qual, na verdade, são apenas parcialmente responsáveis.

Ao instituir a desigualdade a escola produz e reproduz alguns flagelos clássicos de sua história, como a evasão, a repetência e a violência, vistos tradicionalmente como “fracasso escolar”, ou melhor, como “fracasso individual”, quando, na verdade são, antes de mais nada, fracasso social, intencional e educacional ou pedagógico<sup>19</sup>.

Segundo Freire (2008, p. 23), a despeito do discurso oficial, “em nossos países há sem dúvida uma sombra que ameaça permanentemente o compromisso verdadeiro. (...) Estamos nos referindo à alienação (ou alheamento) cultural que sofrem nossas sociedades”. Para ele, uma sociedade fechada:

se caracteriza pela conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter esse *status*. Estas sociedades não são tecnológicas, são servis. Há uma dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Nestas sociedades nenhum pai gostaria que seus filhos fossem mecânicos se pudessem ser médicos, mesmo que tivessem vocação de mecânicos (...) [pois] os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites. (...) Também se caracterizam pelo analfabetismo e pelo desinteresse pela educação básica dos adultos (FREIRE, 2008, p. 34).

Conta-nos este autor, a respeito do nível de consciência, que:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. (...) quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 1978, p. 94).

E justamente esta parece ser uma das mais marcantes características de nossa educação: a de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos, nos levando à passividade, ao “conhecimento” apenas memorizado, inautêntica sabedoria. E este autor ainda arremata: “Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” (FREIRE, 1978, p. 96).

---

<sup>19</sup> Não quero com isto defender a progressão continuada, que, como tem sido gerida, tem também levado a desastres educacionais de difícil reversão, apenas desejo revelar que, na verdade, temos tentado “tapar o sol com a peneira”, provocando novos prejuízos sem, de fato, atacarmos as raízes do problema, que são, antes de tudo, profundamente sociais, como falhas graves de um projeto ruim.

Nossas escolas têm se pautado quase que exclusivamente por uma estrutura cartesiana (a despeito, mesmo, de um discurso em favor da inter ou até da transdisciplinaridade), “sendo predominantes idéias como as de encadeamento linear, pré-requisitos, seriação. As disciplinas desempenham individualmente um papel predominante, interagindo de modo muito tênue” (MACHADO, 1997, p. 33); a habilidade de aprender rapidamente coisas novas passa a ser mais valorizada do que a capacidade de se aprofundar em um problema ou corpo de dados existentes (SENNETT, 2004), impedindo ou dificultando muito o encadeamento de idéias e a construção de sentidos, reduzindo o conhecimento a mera quantidade, coisificando-o.

Mesmo quando o discurso oficial vincula a educação formal ao aprendizado, desenvolvimento e exercício da cidadania, ainda o faz com sérios desvios e equívocos.

A idéia de cidadania ainda permanece diretamente associada à de ter direitos, uma característica que não parece suficiente para exprimir tal concepção, uma vez que, em termos legais, os direitos não são mais privilégios de determinadas classes ou grupos sociais. (...) Entretanto, restringir a idéia de cidadania à de ter direitos pode significar uma limitação da formação do cidadão à vigilância sobre o cumprimento das deliberações da declaração universal dos Direitos Humanos, ou de outros documentos similares, internacionais ou nacionais (MACHADO, 1997, p. 41).

Nessa mesma direção, afirma esse autor, ainda, que “discursos eloqüentes sobre valores, desvinculados de uma prática consentânea conduzem irremediavelmente ao descrédito, à sensação de desamparo, ou ao florescimento de atitudes cínicas que minam perigosamente o terreno educacional” (MACHADO, 1997, p. 93).

E é ele quem, mais uma vez, nos esclarece que a idéia de crise está sistematicamente associada à ausência ou às transformações radicais nos projetos ou nos valores, sejam eles de indivíduos, países ou culturas, e que, especificamente, quanto à educação brasileira, muitos são os que sugerem que a crise se deva à ausência de um projeto coletivo. Particularmente, penso que, mais uma vez, estamos diante não de um vazio, mas de um projeto desenhado por poucos a ser (sobre)vivido ou sustentado por muitos. De qualquer maneira, considero fundamental a seguinte análise:

naturalmente, não basta alimentar-se de projetos individuais, que não garantem mais do que uma vida de idiotas, em sentido grego. Carecemos de projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-as na construção do significado de algo maior. (...) No caso da educação, carece-se muito mais de uma carta de princípios gerais, uma espécie de tábua de valores fundamentais, amplamente acordados com as entidades mais representativas da sociedade, sublinhando os valores maiores que deveriam orientar os projetos e as ações educacionais, do que de planejamentos

excessivamente minuciosos ou de alterações radicais na legislação em vigor (MACHADO, 1997, p. 42).

Porém, não é a escola a única responsável pela conformação das identidades juvenis. É preciso considerar, inclusive, que, a despeito de sua grande influência nesse processo, outros fatores bastante importantes se fazem presentes. A família, as condições econômicas e sociais, a presença do tráfico de drogas e do crime organizado nas comunidades em que vivem, a ausência do Estado, as zonas do espaço social pelas quais transitam (CASTEL, 1994, 2008), sua localização/inserção em grupos específicos, as experiências ou eventos vivenciados e as estratégias de “travessia” desenvolvidas, com os suportes encontrados ou não.

Não podemos desconsiderar o fato de serem os jovens indivíduos em estágio particular de formação de suas identidades, no qual a identificação e a aceitação dentro de grupos são componentes fundamentais. Dessa maneira, a própria construção de projetos de vida não é completamente autônoma, mas se dá em função dos “possíveis sociais” consentidos pela sociedade e pelos grupos aos quais almejam se integrar ou aos quais se sentem, de alguma forma, vinculados.

Os projetos de vida declarados revelam, em certa medida, também o nível de consciência de seus autores; um misto de nível de consciência com ajustamento ou enquadramento aos possíveis sociais consentidos e rigorosamente compreendidos ou obedecidos.

Diz-nos a psicologia social que não há uma única adolescência ou juventude; o que temos são incontáveis e diversas experiências, que variam de acordo com classes ou grupos sociais, condições econômicas, estruturas familiares, valores e hábitos culturais (éticos, estéticos, morais, religiosos etc.), articulados com diferentes eventos de vida. Assim, cada adolescência ou juventude é única em sua configuração. Porém, há algumas características que são comuns a um estágio de desenvolvimento específico, marcado entre outras coisas por uma intensa variação hormonal e diversas transformações de natureza biológica, que acarretam transformações psíquicas, relacionais e cognitivas. Dentre algumas características comportamentais próprias dessa etapa de desenvolvimento pode ser observado em grande frequência um processo de distanciamento do núcleo familiar, concomitante a uma busca mais acentuada por identificação com um ou mais grupos; além desta, a forte intensidade com que tudo é sentido empresta aos eventos e experiências então vivenciadas

fortes e marcantes tons. Tudo é grandiosamente intenso nesse estágio de desenvolvimento, inclusive os vazios. Certamente, muito há para ser pontuado desde a perspectiva da psicologia, acerca desta etapa peculiar, mas considero importante aqui essa breve menção, pois diz respeito imediato às construções identitárias.

Há ainda outro elemento importante a ser considerado nesta análise: a meritocracia, que é, nas palavras de Sennett (2004, p. 119):

uma faca de dois gumes: seu uso pode satisfazer alguma coisa na natureza do indivíduo, mas o custo é o rompimento dos laços com o mundo em que ele tem um lugar. Estes laços, contudo, podem diminuir o senso de que se fez o que se devia da própria vida. (...) nas famílias em que as crianças, de acordo com a inventiva expressão meritocrática, ‘fazem algo da própria vida’, os pais sofriam de comparação ofensiva em relação a seus próprios filhos; eles temiam que sua expressiva descendência viesse a se tornar estranha a eles e, na pior das hipóteses, que as crianças passassem a se envergonhar deles.

Para este autor, em todos os aspectos da vida diária, a *meritocracia* ameaça a solidariedade, e essa ameaça pode ser percebida tanto por vencedores quanto por perdedores em potencial. Em outras palavras, a mobilidade social teria custos sociais:

nas comunidades pobres, o adolescente que tem capacidade está sob pressão. Sobrevive-se em uma comunidade pobre não por ser o melhor – ou o mais durão – mas mantendo a cabeça baixa. Literalmente: é melhor evitar ter contato visual na rua, o que pode ser considerado um desafio; na escola, quando se é talentoso, tenta-se parecer invisível para não apanhar por ter notas melhores que as dos outros. Similarmente, os adolescentes do gueto são muito sensíveis a ser “desfeitos”; isto é, desrespeitados. Em lugares onde há poucos recursos e a aprovação do mundo exterior está em falta, a honra social é frágil; ela precisa ser assegurada a cada dia (SENNETT, 2004, p. 51).

Quanto ao comportamento e o estágio de desenvolvimento, diz-nos ele que:

Como adolescentes, eles estão se rebelando contra a autoridade e os controles impostos pelos adultos; (...) estão desconfiados e céticos em relação à orientação de que precisam. Foragidos, rejeitados ou abandonados por suas famílias, eles precisam mais urgentemente de estrutura para sua vida a fim de sobreviver. Que tipo de instituição pode lhes permitir participar das condições de sua própria dependência? Como podem eles experimentar apoio e autonomia? (SENNETT, 2004, p. 204).

Bem, sem uma escola capaz de acolhê-los, e sem outros espaços disponíveis para a aprendizagem e o exercício da efetiva cidadania, restam instituições (ou organizações) que buscam ocupar ou mesmo se aproveitar destes vazios. Com discursos de liberdade, poder, prestígio, dinheiro, proteção, o crime organizado e o tráfico de drogas facilmente engolem os jovens, que cegos pelo brilho aparente, não percebem o lodo da descartabilidade no qual



afundam, mais uma vez planejado a eles por terceiros (ADORNO; SALLA, 2007; LUCAS, 2007; ZALUAR, 2007).

É de fundamental importância olhar atentamente para estes dois elementos que têm influenciado fortemente a conformação das identidades de muitos jovens: o uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, e o envolvimento com o universo do crime<sup>20</sup>. Longe de pretender proclamar discursos moralistas ou normatizantes, é cada vez mais sensível que estes dois elementos encontram-se em diversos pontos enredados; obviamente, atingem potencialmente a todos os jovens, sem distinções quanto à classe social ou a qualquer outra categoria, uma vez que ganham terreno a partir da ausência ou da fragilidade dos projetos de vida, que, como vimos, decorre, em grande parte, de nosso inautêntico e equivocado projeto educacional. Certamente há especificidades quanto aos tipos de drogas consumidos por diferentes grupos, em função de questões econômicas ou outras, mas o que importa considerarmos aqui é o fato de que, justamente para a juventude, a partir das relações de identificação com grupos, que ganham destaque central em função do estágio de desenvolvimento, a aproximação e a exploração desse território parece quase inevitável.

Quanto ao processo de descobertas das drogas, de seus limites, efeitos e afins, é normal e inerente à natureza humana, e nada diferente do aprendizado acerca de outras substâncias – lícitas, éticas e etc.; ou outros aprendizados; o problema, porém, reside no fato de não terem os jovens, em sua grande maioria, condições de fazê-lo de maneira “saudável”. Talvez a questão mais importante seja o fato de que as drogas têm sido (ab)usadas sem que estes jovens tenham tido a possibilidade, antes, de encontrar um “lugar ao sol” no tecido social; com uma escola e uma sociedade incapazes de lhes mostrar horizontes valorosos, perdem-se no “conforto” e na “acolhida” aparentes que o contexto das drogas lhes oferece, sempre com um discurso altamente ilusório de liberdade. É importante observar que é justamente na ausência de perspectivas que a adesão/imersão nesse escorregadio território se faz mais intensa, ingênua e desprotegida. De maneira geral, poderíamos dizer que o que difere não é o risco, mas ao contrário, as proteções de que dispõem os jovens de diferentes grupos sociais, seus contextos e histórias de vida específicos, além de disposições pessoais. Pesa aqui o fato de que ter estes jovens como consumidores e trabalhadores é estrategicamente

---

<sup>20</sup> As reflexões que se seguem referentes principalmente ao tráfico de drogas e ao crime organizado e seu papel representado na forja das identidades encontram respaldo no Dossiê sobre o Crime Organizado, editado pela Revista Estudos Avançados, em seu n.61, de dezembro de 2007 (Revista Estudos Avançados, 2007), contando com artigos elaborados por renomados pesquisadores desta temática, como: Misse, Zaluar, Soares, Telles e Hirata, Waiselfisz, Adorno e Salla, Coelho, Forte, Lucas, Patto entre outros.

fundamental para os que se localizam nos altos estratos da hierarquia do tráfico e do crime organizado, e pese também o fato de que, em muitos casos, este é o único trabalho a que podem “almejar” em seus “possíveis sociais”, e que, certamente, enquanto interessa a alguém, lhes confere certa proteção e *status* (FORTE, 2007; ZALUAR, 2007).

Para funcionar, esse mercado requer o concurso de cidadãos empobrecidos, sem trabalho ou sem perspectiva de futuro definido, para, como trabalhadores assalariados, exercer controle da distribuição de drogas, do ponto-de-venda, da circulação de dinheiro, das dívidas contraídas quer por consumidores quer por pequenos vendedores. Em contrapartida, eles devem obedecer a comandos externos, incluindo matar desafetos e promover a desordem urbana. Pouco a pouco, institui-se uma sorte de escravidão urbana à semelhança do que ocorre no campo (ADORNO; SALLA, 2007, p. 13).

Gostaria de poder discorrer a esse respeito, e, certamente, muito há para ser discutido, porém, nos limites deste trabalho, o fundamental é dizer que o esquema e o “proceder” inerentes a esse universo tem, nas leis e em sua lógica operacional, a finalidade e a necessidade da criação de um exército de alienados, de uma massa de consciência intransitivada, ou, intencionalmente, de consciência ingenuamente transitiva, que tenha turvos os pensamentos e o poder de análise e de crítica, que não tenha vontade própria nem autênticos e autônomos projetos de vida, que se submeta a uma hierarquia, mas que se sinta, sempre e “incondicionalmente”, pertencente ao grupo. Vale lembrar, ainda, que, no caso brasileiro,

a urdidura das relações de identidade de grupos criminosos está antes no próprio conteúdo da ação criminosa, na condição de criminoso encarcerado, e muito provavelmente na filiação social a que pertence a esmagadora maioria dos seus participantes, ou seja, aos estratos socioeconômicos onde são preferencialmente recrutados, nos territórios metropolitanos, aqueles que vivem nas fronteiras entre legalidade e ilegalismos (ADORNO; SALLA, 2007, p. 14)

De resto, mas não menos importante, é que este “poder paralelo” se instaura justamente na igual medida em que o Estado se faz ausente. É nas fraturas e crateras produzidas pela ausência de condições materiais e de perspectivas que subvertem-se os valores mais fundamentais do humanismo e o lobo se faz cordeiro.

Porém, há aqui uma questão importante: “no que se refere à relação entre a ilusão e o jogo, é possível afirmar-se que, para os indivíduos em geral, ter ilusões significa estar no jogo, estar desiludido significa desistir de jogar” (MACHADO, 1997, p. 67). Esta perspectiva é útil à nossa análise, pois nos permite imaginar as dimensões de duas atitudes freqüentemente concomitantes: a forte adesão à ilusão projetada pelas drogas e pelo crime

organizado ou outras instituições afins, por um lado; e, por outro, a clara disposição demissional frente à péssima escola que lhes é imposta.

A visão limitada e limitante de trabalho apenas enquanto bem de mercado, disponível somente à exploração, também tem gerado equívocos. Como bem pontuou Schaff (1992, p. 118), “privar os jovens do trabalho significa privá-los dolorosamente do sentido da vida ainda hoje operante. Na medida em que este sentido não é substituído por outro, surge a perigosa patologia que já se manifesta hoje em diferentes países sob a forma de toxicomania, do alcoolismo, da delinquência juvenil etc.” Este autor sugere, ainda, que o tédio, decorrente da ausência de perspectivas e de projetos, especialmente entre os jovens, pode configurar-se como fonte de “patologias sociais”.

Deixo claro, aqui, que esta visão acerca da conformação das identidades juvenis não é totalizante, pois que, certamente, muitos são os jovens de todos os grupos que escapam a esta lógica, e o fazem mobilizando os mais diferentes recursos pessoais, sociais, culturais, políticos e econômicos, mas reconheço na análise desenvolvida os fatores socialmente atuantes neste processo, aos quais cada sujeito responde de uma maneira, tendo como resultado uma imensa variedade de resultados quanto às identidades que vão se desenhando. Além disso, reconheço a ênfase em apontar as causas das inúmeras identidades forjadas em decorrência de um “lugar social” situado na periferia da periferia do campo social.

Finalmente, e a despeito de toda a responsabilidade estrutural da sociedade, quando olhamos a juventude, a princípio a de qualquer grupo social, mas muito mais fortemente aquela dos grupos menos favorecidos, adverte-nos Debortoli (2002, p. 35) de que cultural e hegemonicamente, dentro e fora da escola, “criamos representações sociais que desprestigiam o jovem em sua existência social concreta e valorosa”, mesmo que proclamemos discursos na direção contrária.

### **1.3. Vulnerabilidade e violência**

Submersos em um contexto clientelista/paternalista, os homens e mulheres que compõem o povo brasileiro, permanecem abandonados a suas próprias (im)possibilidades de garantir a satisfação de suas condições materiais de existência primárias e secundárias e de,

além delas (ou com elas), alcançar a consciência transitivo-crítica (ou humanizar-se), pois que alienados paulatinamente, sem poder contar sequer com uma educação formal minimamente qualitativa, por ausência de escolas que assim o permitam, não conseguem romper os limites a eles impostos pela sociedade, muitas vezes por nem poderem reconhecê-los em sua real feição. Desta maneira, não conseguem dispor a seus filhos o instrumental necessário para fazê-los por si, e o ciclo de degradação de suas condições se agrava. Sem a possibilidade de encontrar na educação um instrumento de superação, pois que como tal não tem sido exercida, ficam os jovens à total deriva, cada vez mais atolados na periferia da periferia social. Obviamente, como apontou Castel (2008), emergem, muitas vezes, a violência e as transgressões como alternativas possíveis de subsistência, de construção identitária ou, conforme Freire (1978), de resposta reflexa à ação do opressor.

(...) entre as várias teorias que explicam a delinquência, uma delas destaca o rótulo negativo que se dá a certas pessoas como fator determinante para cristalizar a sua exclusão da sociedade formal e o seu pertencimento ao mundo criminal. Outras teorias privilegiam a estrutura social desigual e anômica, assim como o enfraquecimento do controle social proporcionado pelas instituições sociais. Outras ainda dão relevância à influência do grupo de pares e a atributos individuais como os responsáveis pelo envolvimento juvenil em transgressões (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 109).

De outra perspectiva, Lopes et al. (2008b) consideram a violência enquanto fenômeno complexo e vinculado à questão da precariedade do trabalho e da vulnerabilidade social.

Mesmo não existindo um consenso sobre o conceito de violência, apresento, para fins didáticos, a definição da Organização Pan-Americana de Saúde, do ano de 2002, segundo a qual a violência pode ser definida como o uso deliberado da força física ou de poder, seja em grau de ameaça ou efeito contra si mesmo, contra outra pessoa, um grupo ou a comunidade, que cause ou tenha bastante probabilidade de causar lesões, morte, danos psicológicos, transtornos do desenvolvimento ou privações, auto-agressão interpessoal e coletiva (LOPES et al., 2008b).

Mas, de que consiste, efetivamente, a vulnerabilidade? Não há um consenso histórico ou social acerca do que se constitui como risco, tanto para crianças, jovens ou adultos, mas sim uma variação na construção sociocultural a esse respeito. Segundo Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 33):

Eventos que no século passado eram considerados prejudiciais podem não ser reconhecidos como tais nos dias de hoje. Da mesma forma, uma situação adversa pode ser considerada lesiva e estressante na cultura oriental e não o ser no ocidente. Um determinado risco pode ser considerado muito estressante por uma pessoa rica e não o ser por outra pobre, indicando a multiplicidade de interpretações dos fatos que envolve o pertencimento a diferentes estratos sociais, raça<sup>21</sup>, gênero, faixa etária, grupo cultural e período histórico.

Logo, a avaliação de que eventos de vida adversos podem efetivamente se constituir em risco para determinado indivíduo dependerá de uma série de fatores, quantitativos e qualitativos, internos e externos, além dos mecanismos pelos quais os processos de risco operam na subjetividade da criança.

Porém, inequivocamente,

crianças que crescem na pobreza consistem numa ameaça ao bem-estar da criança e numa limitação de suas oportunidades de desenvolvimento. Mais do que essa limitação, a miséria econômica oriunda de fatores políticos e sociais que operam num nível macrossistêmico ecológico pode afetar o desenvolvimento da criança quando conduz à miséria afetiva. A miséria econômica é um fator de risco que em determinadas situações não vem desacompanhado: ela permeia a relação conjugal, contribuindo para o aumento da incidência de conflitos entre os pais e produzindo um efeito direto no relacionamento desses pais com a criança. (...) Nesse sentido, muitas crianças crescem e se desenvolvem em contextos e situações que constituem ameaças à sua saúde psicológica. Ao enfrentar situações de *stress* e risco no seu cotidiano, podem apresentar distúrbios emocionais e problemas de conduta, sendo vulneráveis (CECCONELLO; KOLLER, 2000, p. 73).

Se, para a psicologia e para estas autoras, em parte, a vulnerabilidade diz respeito a uma predisposição individual que potencializa os efeitos de um estressor e se caracteriza por respostas mal-adaptadas que resultam em conseqüências negativas para o desenvolvimento psicológico (Cecconello; Koller, 2000), por outro lado, temos bastante claro que a vulnerabilidade é também uma *situação social* provocada coletivamente, consciente ou inconscientemente ou, em outras palavras, mantida intencional (por uns), negligente (por muitos) ou ignorantemente (pela maioria), decorrendo fundamentalmente da privação de direitos e da inequidade econômica, política e cultural.

Entretanto, é fundamental observar que nem todas as pessoas que vivenciam situações de risco apresentam problemas de qualquer natureza. Ao contrário, segundo

---

<sup>21</sup> Mantive o original, mas faço destaque ao fato de que, biologicamente, o conceito de raças não se aplica à espécie humana, garantindo-nos uma condição de unicidade específica. As variações encontradas na humanidade representam riqueza de variabilidade dentro de um mesmo padrão genético, ou seja, as diferenças fenotípicas de cor da pele, cor dos olhos, cabelos, suscetibilidades a doenças, potencial cognitivo, tipo sanguíneo, padrão comportamental, etc. são absolutamente insuficientes para justificar delimitações genéticas ao nível de subsespécies (sinônimo de raças, segundo a categorização taxonômica), como linhagens geneticamente distintas e evolutivamente já isoladas, significando apenas variações étnicas, decorrentes de diferentes interações ecossistêmicas (expressões fenotípicas ou diferenças adaptativas, comportamentais, políticas ou culturais, por exemplo).

Cecconello (1999), algumas delas conseguem adaptar-se ou resistir e superar essas situações, demonstrando, entre outras habilidades, competência social.

Em nosso contexto, é bastante claro que em termos sociais a vulnerabilidade tem se feito muito mais presente do que a resistência ou a superação, uma vez que estas devem ser, em grande parte, aprendidas. Ocorre que, com uma consciência intransitivada ou, no máximo, ingenuamente transitivada, impossibilitados de perceber o contexto de forma crítica, e conformados a uma vida de expectativa (no sentido de espera, não de esperança), as situações de risco têm sufocado as condições ou estratégias de enfrentamento, tanto pessoais quanto sociais. Repito aqui as palavras de Sennett (2004), para quem a fadiga da compaixão representa a exaustão de nossa solidariedade frente a realidades persistentemente dolorosas.

## **CAPÍTULO 2 – IDENTIDADES POSSÍVEIS: o estar no mundo, transgressões, subversões, a educação e o desenvolvimento do patrimônio cultural**

*[Hoje em dia] o indivíduo só pode descobrir sua verdadeira identidade emancipando-se de seus papéis socialmente impostos – estes últimos são apenas máscaras, enredando-o em ilusão (BERGER, 2001, p. 177, apud SENNETT, 2004, p. 244)<sup>22</sup>.*

Segundo Freire (1978, p. 60), existir é um conceito dinâmico, pois implica numa dialogação eterna do homem com o homem, do homem com o mundo, e é “essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico”. Isso significa que, a despeito de toda a força e empenho sociais dispensados na manutenção do *status quo* (ou do instituído), é na persistência, na resistência frente a ele que os instituintes<sup>23</sup> são semeados e que as identidades podem, ao menos em parte, exercer a legitimidade e a autonomia, ou, como diria Sennett (2004), não podem os sujeitos se tornar verdadeiramente conscientes de sua posição no mundo sem combater as intenções que os outros impuseram a eles.

Vale lembrar que a condição de instituinte contrasta com aquela de instituído (cristalizado), tão preciosa aos donos do jogo, justamente por propiciar a mudança, o movimento, a emergência de novas idéias, valores, grupos de poder e até mesmo novos sistemas sociais, culturais e políticos. É a partir das fraturas do instituído, de seus desgastes, que podem emergir novos modelos; sua frutificação ou não dependerão das condições materiais (objetivas e subjetivas), da força de seus atores, da coerência e da disponibilidade para o enfrentamento e, claro, da manutenção ou prolongamento de sua condição instituinte, com maior distribuição e alternância do poder (de acordo com a concepção foucaultiana da microfísica do poder, segundo FOUCAULT, 1998b). Porém, como diz Freire (2008), além do desejo de produzir as transformações, há um viável ou um inviável histórico desse fazer, ao que, em coro com Carneiro (2002, p. 8), acrescento: “a gente enxerga primeiro, depois as coisas existem”, jamais no sentido mágico de uma consciência não crítica, mas na perspectiva

<sup>22</sup> BERGER, P. On the obsolescence of the concept of honor. In: HAUERWAS, S.; MACINTYRE, A. *Revisions: changing perspectives in Moral Philosophy*. Indiana: University of Notre Dame, 2001. p. 172-181. Vide nota 9.

<sup>23</sup> Para compreender as noções de instituído e instituinte, desde uma perspectiva organizacional ou institucional, ver Baremlitt (1992). Além disso, Bourdieu também se refere a estes conceitos, em especial, no capítulo *Descrver e prescrever: as condições e os limites da eficácia política*, da obra anteriormente citada (BOURDIEU, 2008).

histórica e dialética do homem enquanto produto e produtor de sua história e sociedade, em função da concretização de sonhos e utopias.

O essencial, como veremos em seguida, é que tenhamos clareza de que, no processo indispensável de socialização (uma vez que é através dele que nos tornamos efetivamente humanos), nos é possível subverter a forja das identidades, tensionar no sentido oposto, ou, dito de outro modo, nos é possível afrouxar as forças “determinísticas” das identidades e promover a emergência e o desenvolvimento de incontáveis e diversos sujeitos, se nos dispusermos a garantir os direitos fundamentais e os mecanismos protetivos de crianças e jovens, e entre eles, dando especial atenção à Educação, sem, obviamente, negligenciar os demais<sup>24</sup>. Para tanto, é de extrema importância que consideremos uma adequada formação e apoio aos profissionais da área, sejam os educadores propriamente ditos, sejam os demais integrantes do mosaico escolar e dos outros centros de aprendizagem e convivência que devem ser postos à disposição destes sujeitos, bem como pais, familiares e a comunidade em geral. Como diria Paulo Freire (2008, p. 17),

o fundamental é que esta realidade, proibitiva ou não do pensar e do atuar autênticos, é criação dos homens. Daí ela não pode, por ser histórica tal como os homens que a criaram, transformar-se por si só. Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a.

## 2.1. Para enfrentar a vulnerabilidade...

*A promoção dos direitos da criança e do adolescente que vivem situações específicas de vulnerabilidade demanda abordagens que **conciliem** as dimensões pessoais (subjetivas), comunitárias (sociais) e as relações de poder (políticas) (POIRER, 2006, p. vii; grifo meu).*

Talvez seja importante retomarmos um dos contrários sociais da vulnerabilidade, ou seja, a proteção, que fundamenta a capacidade de enfrentamento e de resistência dos indivíduos; proteção no sentido de garantia de direitos que integram, que dignificam, como aponta Castel (2008), e que, em seus desdobramentos, transcende dialeticamente do social ao individual e vice-versa. É fundamental destacar o caráter

---

<sup>24</sup> Uma vez que é necessário transformar as condições concretas, democratizando o acesso ao patrimônio cultural, oferecendo reais postos e condições de trabalho e renda etc., ou seja, dispor alternativas concretas para a garantia das condições materiais de existência, tanto as objetivas quanto as subjetivas.



construtivo dessas habilidades sociais e individuais de resistir e fazer frente a uma dada situação de vulnerabilidade, que não nascem com os sujeitos ou com os grupos, nem são aquisições exclusivas de fora para dentro, mas se constituem em um processo interativo entre os sujeitos e seus contextos e os capacita a lidar positivamente ou favoravelmente com as adversidades. Esse processo de combinação entre os atributos do(s) sujeito(s) e de seu ambiente - familiar, social e cultural - resulta da interação entre aspectos individuais, do contexto social, da potencialidade dos acontecimentos no decorrer da vida e dos chamados fatores de proteção - individuais e coletivos ou sociais - aprendidos ou disponibilizados enquanto direitos sociais (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Acredita-se que quanto mais uma pessoa ou um grupo tiver desenvolvido seu potencial de resistência e/ou enfrentamento, melhor poderá(ão) minimizar o prejuízo dos eventos difíceis na vida interior e nas relações macro e microsociais. Porém, é fundamental lembrar que essas capacidades não são estáticas e podem oscilar de acordo com diferentes eventos e estágios de vida e de organização e com a disponibilidade ou não de outros fatores protetivos (condições materiais de existência, objetivas ou subjetivas).

Poirer (2006) se refere a uma capacidade de enfrentar positivamente as dificuldades, apesar do impacto negativo da adversidade ou, como os indivíduos ou os grupos colocam-se frente a situações de risco pessoal e social.

Para Assis, Pesce e Avanci (2006), o acúmulo de experiências de superação possibilita transformações no contexto relacional e social. Ainda, para elas, a capacidade de superação de adversidades é uma qualidade que existe e que pode e deve ser incentivada em qualquer instituição ou grupo social - família, comunidade, escola ou organização profissional.

Junto com estas autoras, apostamos na capacidade que os jovens, indivíduos em formação, têm de assumir o controle sobre suas vidas, de refletir sobre suas fragilidades e possibilidades de superação e adotamos, assim como elas,

o pressuposto de que a construção da identidade no adolescente ocorre a partir de seus atributos pessoais e de sua capacidade de *conhecer a si próprio*, em constante embate, confronto e diálogo *com o outro*. Ao se diferenciar dos outros, o adolescente reafirma *o que é* e percebe mais claramente *o que não é* (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 14; grifos das autoras).

Também com elas, compreendemos que a infância e a adolescência são períodos fundamentais para se criar uma base sólida para aquele potencial de resistência, enfrentamento e superação das adversidades, que será testada, reforçada ou abalada pelo desenrolar da história de vida e que “cabe aos pais, aos professores e à sociedade em geral a transformação do meio social em um ambiente protetor do pleno desenvolvimento infanto-juvenil” (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 113). Vale ressaltar que a *sociedade em geral* a que nos referimos corresponde à comunidade imediata, mas também ao Estado, que se faz concreto através de políticas públicas efetivas.

Transformar a dor em peça de arte é uma habilidade comum entre pessoas que aprendem a sublimar o sofrimento de forma reparadora. A estratégia de cicatrização, resistência ou transformação por meio da arte e do humor é considerada um dos mais preciosos fatores de *resiliência*<sup>25</sup> (CYRULNIK, 2004; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006). Porém, para Cyrulnik (2004), falar nesse potencial de enfrentamento em termos individuais, como se tivéssemos um catálogo de qualidades do tipo *inteligência inata*, *resistência ao mal* ou *uma molécula do humor*, constitui um erro fundamental. Ele é um processo, uma transformação da criança e também do jovem, do adulto, do idoso que, de ato em ato e de palavra em palavra, inscreve seu desenvolvimento num meio e escreve sua história numa cultura.

Conforme Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 19),

nos últimos anos, a noção de resiliência vem complexificando-se, sendo abordada como um processo dinâmico que envolve a interação entre processos sociais e intrapsíquicos de risco e de proteção. O desenvolvimento do constructo enfatiza a interação entre eventos adversos de vida e fatores de proteção internos e externos ao indivíduo. A resiliência está ancorada em dois grandes pólos: o da adversidade, representado pelos eventos desfavoráveis, e o da proteção, voltado para a compreensão de fatores internos e externos ao indivíduo, mas que o levam necessariamente a uma reconstrução *singular* diante do sofrimento causado por uma adversidade.

O destaque é para a perspectiva do desenvolvimento humano inserido no *contexto*, que dá importância aos objetos aos quais a criança responde, às pessoas que interagem com ela face a face, às conexões entre outras pessoas presentes no ambiente, à natureza dos vínculos e às influências indiretas que a criança recebe a partir das mudanças ocorridas nos indivíduos que com ela interagem.

Ainda, para essas autoras, modelos de sucesso estabelecidos por um grupo podem não coincidir com o referencial de outro e as diferenças culturais são muito relevantes.

---

<sup>25</sup> O conceito de resiliência tem sido utilizado, entre tantas outras, nessa acepção de potencial de resistência, enfrentamento, superação das adversidades, mas apresenta-se muito polêmico e por isso não foi aqui destacado como central, embora apareça algumas vezes como síntese dessa acepção.

A esse respeito, Tavares (2001) sugere que as sociedades orientais estariam mais propensas a um maior desenvolvimento ou cultivo desse potencial de enfrentamento das adversidades. Por outro ângulo, temos o exemplo de meninos de rua que vendem drogas como uma forma de comportamento *resiliente* em um contexto de exclusão: interditados em sua aventura social e cultural, eles se tornam *resilientes* graças à delinqüência; se refazem a si mesmos e às suas famílias e encontram sua dignidade tornando-se delinqüentes (CYRULNIK, 2002; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Em relação ao enfrentamento das situações desfavoráveis, Cyrulnik (2004) pontua que jamais conseguimos liquidar nossos problemas - pois sempre resta deles algum vestígio -, mas que podemos dar-lhes uma outra vida, mais suportável e, às vezes, até bonita e com sentido. Nessa direção, a capacidade de resistência, enfrentamento e superação implica em encontrar forças para transformar intempéries em perspectivas; destaca-se ainda a habilidade dos mais *potentes* em encontrar uma significação para as adversidades e na obtenção de apoio familiar e dos amigos para a superação dos problemas. Assim, a capacidade de enfrentamento seria resultante de processos de proteção que não eliminam os riscos experimentados, mas que encorajam o indivíduo e os grupos a lidar efetivamente com as adversidades e a saírem fortalecidos dessas situações (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Os processos de proteção têm quatro funções principais, quais sejam: 1) reduzir o impacto dos riscos, modificando a exposição das pessoas às situações adversas; 2) reduzir as reações negativas em cadeia que seguem a exposição dos indivíduos e grupos às situações de risco; 3) estabelecer e manter uma auto-valorização positiva, através do estabelecimento de relações de apego seguras e do cumprimento de tarefas com sucesso; 4) criar oportunidades para reverter os efeitos da vulnerabilidade. Ainda, é possível dizer que a presença de um fator de proteção pode promover o surgimento de outros, assim como é freqüente observar que pessoas que vivem muitas situações adversas tendem a congregar fatores que as tornam ainda mais vulneráveis (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006). É possível dizer, então, que os fatores de proteção têm caráter sinérgico (ou sinérgico), assim como o acúmulo de adversidades, e que quebrar o círculo vicioso das dificuldades e promover um círculo virtuoso de fatores protetivos é de grande importância.

De acordo com Assis, Pesce e Avanci (2006), o potencial de enfrentamento é, ainda, um atributo calcado na capacidade de possuir uma auto-estima positiva, o que significa dispor de sentimentos e atitudes de aprovação a si mesmo, considerando-se capaz e uma

pessoa de valor. Não podemos, porém, nos esquecer de que, embora a auto-estima seja uma experiência subjetiva e individual, se produz também como um reflexo daquilo que os outros vêem em nós, ou, como diria Bourdieu, resulta daquela imagem ou daquele possível social que a sociedade consente.

Conforme Cyrulnik (2004), se adotamos a perspectiva do “vir-a-ser”, do homem enquanto ser histórico e em transformação, podemos constatar que aqueles que foram privados da aquisição precoce (ao longo dos primeiros anos) de recursos internos que permitiriam-lhes aproveitar a oportunidade de toda mão estendida, poderão obtê-los mais tarde, porém, mais lentamente, contanto que o meio sócio-político-cultural disponha em torno dos “feridos” alguns tutores de *resiliência*.

Para Garcia (2001), os mecanismos de proteção podem ser compreendidos como modelos sociais que auxiliem o jovem a desenvolver criatividade, segurança, autonomia e capacidade de adaptação ativa através da ressignificação das adversidades, promovendo aprendizagem construtiva nas diversas situações e são compostos por recursos sociais e familiares disponíveis aos sujeitos ao longo de sua história de vida, bem como por suas próprias características e disposições internas para lidar com as inevitáveis adversidades da vida. Dentre esses mecanismos destacamos alguns importantes, como: ter um grupo de amigos - e sentir-se pertencente a ele -; ter um vínculo positivo com a escola; fazer parte de uma família com bom relacionamento e afetivamente estável, independentemente de sua configuração estrutural.

Em relação aos fatores protetivos, além daqueles individuais, devemos considerar um outro, referente ao apoio social externo, provido por outras pessoas ou instituições significativas, como escola, igreja e grupos de ajuda (CECCONELLO; KOLLER, 2000). A este outro fator protetivo, externo, devemos também atribuir o papel do Estado.

Quando uma sociedade é capaz de prover serviços públicos como educação, saúde, segurança, habitação, inclusão econômica, social e cultural; quando valoriza atitudes e comportamentos não-discriminatórios, não-violentos e não-criminosos; limita e/ou controla o acesso a armas de fogo e drogas (inclusive o álcool) e promove ou estrutura grupos e redes de supervisão e apoio para seus concidadãos, o potencial de proteção que a comunidade pode oferecer às crianças, aos jovens e aos indivíduos de qualquer idade é inestimável. Porém, em nossa realidade brasileira, na maior parte das vezes, esse papel protetor não passa de uma promessa, em decorrência, principalmente, da precariedade dos serviços públicos ofertados,

não raramente desconexos entre si, atuando deletariamente uns em relação aos outros, ao invés de agirem sinergicamente (SHERMAN et al., 1997; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Talvez o mais importante seja explicitar o caráter social da *resiliência* e de sua promoção, como a ênfase na promoção de processos educativos e de convivência que tornem as pessoas mais resistentes e maduras para enfrentar as dificuldades que ocorrem na vida de qualquer pessoa. O trabalho voltado para o desenvolvimento desse potencial pode fazer com que o indivíduo elabore os conflitos e retome os trilhos de sua história de vida. Essa habilidade social não é um estado adquirido e imutável, mas sim um processo cuja construção inicia-se precocemente e continua a ser elaborado, transformando-se ao longo do tempo. Por ser um fenômeno de fortalecimento psicossocial passível de ser construído e desenvolvido, o seu manejo pedagógico transforma-se em uma ferramenta capaz de subsidiar não só os trabalhadores da área da saúde ou da educação, mas também as famílias e a sociedade como um todo. Nesse aspecto, enfatiza-se a necessidade de se tomar o tema de forma mais efetiva, como uma prioridade e responsabilidade social de indivíduos, coletividades, organizações e governos. Assim, o primeiro passo para uma intervenção preventiva em crianças e jovens seria intensificar comportamentos e condições que são falhos ou deficientes em suas experiências de vida e, assim, romper o ciclo vicioso de adversidade. Porém, essa intervenção não é fácil, justamente porque muitos desses jovens que passaram por fortes experiências negativas continuarão expostos a profundas situações desfavoráveis (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006). Esta colocação lança visibilidade à importância de criação de políticas públicas e de tecnologias sociais comprometidas com essa perspectiva.

É recomendável considerar a possibilidade de desenvolver nas organizações educacionais (formais ou não-formais) ações para promover a resiliência; ainda nessa direção, deve ser incentivada e aperfeiçoada a formação de professores, no intuito de se tornarem mais aptos a apoiar os jovens que passam por fortes adversidades, ajudando-os a saírem mais fortes dessas situações (CASTRO, 2001; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Por fim, é essencial termos clareza de que o desenvolvimento é influenciado tanto pelas adversidades enfrentadas quanto pelos recursos protetivos de que se dispõe. Assim, enfatizar a proteção na infância, na adolescência e em outras fases da vida é fundamental para desenvolver essa habilidade social de enfrentamento, resistência e superação das situações adversas. Portanto, fortalecer o meio social torna-se importantíssimo

para que se alcance maior proteção às crianças e aos jovens, investimento seguro para o futuro de uma sociedade mais saudável (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

## **2.2. ... e permitir o florescimento das identidades, através da educação a que temos direito**

Um forte argumento (embora de inspiração economicista) em favor do desvencilhamento da educação da lógica mercantil, passo importante embora não suficiente para libertá-la da ingrata função reprodutivista social, é o fato desconcertante de que o conhecimento é algo que se pode transferir para outrem, distribuir amplamente sem qualquer diminuição no estoque original (MACHADO, 1997). Isto é radicalmente essencial para que, finalmente, consideremos a educação enquanto direito fundamental, e não produto ou bem econômico passível de apropriação e fruição por poucos, de acordo com as leis do mercado ou com o consentimento das elites.

De qualquer maneira, a escola obrigatória que forma os cidadãos não pode dar-se ao luxo do fracasso escolar (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998), pois que este é o fracasso do cidadão (como tal, e não como indivíduo) e da sociedade. Se ela não pode ser dar a esse luxo, também é verdade dizer que, infelizmente, está muito aquém na direção das necessidades reais dos jovens, ganhando uma dimensão muito mais crítica quando realizamos o recorte da classe social, ou seja, quando nos debruçamos sobre a juventude pobre.

A questão que ganha centralidade nos estudos que correlacionem juventude e educação é conseguirmos pensar na árdua tarefa ou no desafio que nos é apresentado por Manacorda (2007), um dos principais educadores da contemporaneidade, em entrevista concedida em ocasião da abertura do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), ocorrido em Campinas, em 10 de julho de 2006:

diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos para ter a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo

tempo forçando todo mundo, com firme doçura a aprender e a participar de todos os prazeres humanos (MANACORDA, 2007, p. 23).

Mesmo em países onde os direitos humanos não costumam ser violados, a necessidade da formação do cidadão se mantém, relacionando-se com a sementeira de valores e a articulação entre os projetos individuais e coletivos. Mas, a necessidade de uma educação permanente não pode nem deve ser confundida com a mera busca de uma escolarização formal nem com a perseguição de diplomas ou certificados (MACHADO, 1997). Por outro lado, somente a escola pode cumprir a função de reelaboração crítica e reflexiva da cultura dominante, e deve disso se ocupar, aproveitando-se do fato de que, na sociedade contemporânea, perdeu o papel hegemônico de transmissora e distribuidora da informação (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Além disso, é importante evidenciar um ponto fundamental com relação à escola pública: é nela que, ainda, encontramos o jovem pobre; daí decorre ser ela uma estratégia fundamental para a promoção e o fomento de projetos que de fato possam garantir melhores condições de vida e de experiências acerca da participação política e democrática a esses jovens. Para nós, a garantia dos direitos deve ser buscada na ampliação da esfera pública, apoiada no fortalecimento das ações e das políticas públicas com relação a setores sociais essenciais como é a educação (LOPES; SILVA, 2007).

De outro ângulo, a escola é um dos tutores de *resiliência* mais potentes que a sociedade pode promover, pois possui funções e possibilidades que vão além da produção e reprodução do conhecimento. Os professores e funcionários da escola, por terem contato direto e diário com os alunos sob sua tutela, estão em posição única e privilegiada no que tange ao papel de evitar ou minimizar as conseqüências decorrentes das adversidades a que estes estão freqüentemente expostos. Além disso, a escola, diferentemente de outras instituições com potencial para intervenção, pode oferecer a todas as crianças e jovens uma base consistente e regular ao longo dos anos de formação da personalidade do indivíduo, tendo a vantagem de acompanhar seu crescimento e desenvolvimento e de ter acesso aos seus pais e responsáveis. O papel da escola no desenvolvimento do potencial de enfrentamento pode ser exercido em diferentes atividades, como: treinar professores e pessoas especializadas que têm papel fundamental na vida dos alunos; trabalhar habilidades específicas e apropriadas para cada faixa etária; criar materiais claros, modernos e didáticos; ensinar a coordenar e integrar a área cognitiva, afetiva e comportamental; e articular a área acadêmica com a

educação para a saúde e para a vida familiar (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006) e coletiva; ao que acrescento, poderia, ainda, subverter efetivamente o paradigma positivista e fragmentário tão importante ao atual estado de coisas; quebrar preconceitos e, principalmente, evitar estigmas.

Cabe à escola “o desafio de ser um grande palco de projetos coletivos” (DEBORTOLI, 2002, p. 44). Penso, nesta perspectiva, que a escola teria a possibilidade (ou o dever?) de se transformar e de promover o que entendo seria sua função de produção e difusão do patrimônio cultural humano (não exclusiva) e da formação de sujeitos autônomos e capazes de ação transformadora, solidária e coletiva, se deixasse de produzir diferenças instituídas e institucionalizantes e lidasse com a diversidade que lhe é inerente (por ser um espaço de confluência de todos os sujeitos) respeitando as particularidades de cada um. Uma escola que não se conforme em ser uma máquina de hierarquizar pode oferecer a chance de rompimento com a lógica da dominação, passando a ser um lugar de expressão, de subversão, de criação.

A pedagogia, enquanto prática cultural e intencional, deve lançar mão de todo seu potencial para transformar e efetivar a formação dos cidadãos, nas mais diferentes instâncias da vida contemporânea – escola, trabalho, família, grupos sociais etc. – valendo-se, para isso, de dois fatores inerentes à prática pedagógica: a intencionalidade e a diferença. A escola, em particular, como local destinado a esta prática, deve ser um espaço de encontro e valorização das diferenças enquanto multiplicidade referencial. Se a escola e a pedagogia praticada em seu interior assumirem a diferença como um elemento configurador de sua própria realidade, podem finalmente fazer a diferença na tradição escolar, transformando e não reproduzindo, para a construção de sociedades mais justas e solidárias, não desiguais, mas diferenciadas, não homogêneas, mas igualitárias, não pobres e monótonas (em termos culturais e sociais), mas ricas e dinâmicas.

A questão da escola e da educação enquanto instâncias de exercício e reprodução das estruturas de poder parece tão clara quanto “inevitável”. Algo que perpassa a discussão das diferenças dentro da escola, característica que lhe é inerente, como nos sugerem Candau e Koff<sup>26</sup> (2006), deve ser assim considerada e assumida para que se possibilite à escola cumprir seu papel enquanto espaço democrático de confluência das diferenças, que a

---

<sup>26</sup> “(...) a questão da diferença não é um componente externo, recentemente incorporado à reflexão pedagógica, mas um componente configurador de sua própria realidade. (...) A diferença é constitutiva da prática pedagógica” (CANDAU; KOFF, 2006, p. 488).



torne capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais rica e complexa em termos culturais, e com mais possibilidades de promover os ideais de igualdade, respeito e solidariedade, que consideramos pertinentes, levando em conta nosso atual contexto histórico e o trajeto que aqui nos trouxe. Enquanto a escola se mantiver apenas como reprodutora dos processos de exclusão que regem as relações em nossos contextos sociais, marcados por um modelo econômico e político que deles se alimenta, não realizará sua mais forte potencialidade, a de ser espaço de transformação social, capaz de permitir a quem por ela passe (todos, por direito), trilhar caminhos para a conquista da autonomia.

Para isso, porém, a escola deve reinventar sua maneira de lidar com as relações de poder, a partir de uma reflexão sobre os objetivos e as implicações de cada ação, seja ela coletiva, institucional ou individual, desmistificando os ritos, democratizando o “rateio” do poder, tendo sempre em vista sua função transformadora e produtora, em lugar da tradicional função reprodutora do caos social e humano (ou, simplesmente, do *status quo*).

Nesse sentido, a problemática do exercício do poder dentro da escola deveria ser assumida e explicitada para que tivéssemos a possibilidade de transformá-la, ao nos permitirmos refletir sobre ela, sobre seus meandros, seus limites, realizações, potencialidades, conseqüências, significados, e sobre a possibilidade de subverter a lógica que rege estas relações, construindo novas arquiteturas, tecendo novas redes, que produzam tensões mais construtivas que destrutivas. Porém, sempre tivemos, e temos cada vez mais, a clareza da dimensão desta tarefa e de suas dificuldades, que estão diretamente ligadas ao que Bourdieu (2008) denomina por ritos de instituição e ao que Foucault (1998b) nos apresenta como a microfísica do poder.

Assumindo que a função da escola e dos demais grupos educativos, mesmo que não-formais, seja a educação em sua concepção libertadora e transformadora, é importante pontuar que os processos grupais a que se propõem deveriam ter como objetivo principal o trabalho investigativo e criativo, em caráter permanentemente dinâmico e participativo, que, inclusive, possibilite o exercício da partilha do poder entre todos os atores (alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, e demais funcionários), pois que esta é uma importante estratégia na busca de grupos operativos permanentemente instituintes e capazes de algum avanço produtivo, criativo e significativo. Porém, para que isso efetivamente ocorra, é necessário que os educadores sejam capazes de despir-se de suas máscaras de detentores do saber e de autoridade máxima, ao mesmo tempo em que precisam estar atentos aos processos

e características que se desenvolvem dentro dos diferentes grupos, para que sejam capazes de provocar movimentos saudáveis de reestruturação sempre que necessário, evitando a cristalização (BLEGER, 1980; WREGE, 1997; OSÓRIO, 2003; MARTINS, 2003).

É justamente no rompimento com a “tradicional” função reprodutora e na ressignificação da função escolar que se dá a possibilidade de transformação da escola e, quem sabe, da sociedade:

A função educativa da escola (...) deve-se concretizar em dois eixos complementares de intervenção: - organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade; - provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola (...), preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 22).

Porém, é necessário assumir que construir a democracia no ambiente escolar não é uma tarefa fácil. Para Sorrentino (2002), a participação de fato é garantida com a efetivação de cinco componentes ou dimensões: a da disponibilidade de informações, dos espaços de locução, da infra-estrutura básica, da tomada de decisões e da subjetividade ou do comprometimento (ou “pertencimento”) de cada sujeito em relação ao processo.

Lembra-nos Debortoli, (2002) de que somos todos sujeitos plenos, com o direito de nos desenvolver em todas as dimensões, e com direito à liberdade e à autonomia, a uma participação plena na sociedade e na cultura, e que é de grande importância a compreensão dos jovens como sujeitos. É neste sentido que se resgata a pedagogia da autonomia proposta por Freire em 1996, baseada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade e respeitadas da liberdade, na qual a disposição para a ação, a participação, a autonomia e a democracia são forças propulsoras ao desenvolvimento e não obstáculos a serem vencidos (CARVALHO; PINTO, 2002). No entanto, para isso, é essencial uma reconstrução na idéia de valor, incorporando alguns dos valores humanos associados aos direitos e à formação do cidadão, como a solidariedade, a tolerância, o respeito pela diversidade e pelas diferenças nos projetos (MACHADO, 1997).

A conjunção de fazeres, embebidos na leitura da função educativa de Paulo Freire (1978, p. 59) ganha um tom político e conscientizador, buscando:

uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu

papel no (...) clima cultural (...), que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade (...) no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

Assim, é a partir das (escolhas de quais) e nas (durante o processo) atividades que se objetiva constituir sujeitos históricos, sujeitos capazes de apreenderem sua dada realidade, de conscientizarem-se, e de agir sobre ela – transformando-a (FREIRE, 1978).

Ganha relevância, aqui, a proposição da Escola de Tempo Integral. É importante notar que esta proposta não é exatamente nova: Anísio Teixeira, em 1950, já desenhava seus contornos ideais, na proposição das escolas-classe e escola parque (TEIXEIRA, 1971; GUARÁ, 2010; CECR, 2010) e algumas experiências tomaram forma ao longo de nossa história, como os CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública (vulgarmente conhecidos como Brizolões), implantados inicialmente no Rio de Janeiro, na década de 1980 (CAVALIERE, 2002); os CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança, no início da década de 1990 (GUARÁ, 2010), na esfera nacional; a Escola Plural, política pública do município de Belo Horizonte, em meados dessa mesma década; os CEUS – Centros Educacionais Unificados, implantados na Rede Municipal de São Paulo em 2003 e a Escola de Tempo Integral, nos domínios da Rede Estadual de ensino de São Paulo, em 2006. Ainda, é importante ressaltar que a escola de tempo integral está prevista no âmbito nacional em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001), e na Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007 (Portaria Mais Educação ETI/MEC, 2007) (BRASIL, 2007).

Em sua última versão, amparada no projeto do governo do estado de São Paulo, segundo suas diretrizes gerais, as Escolas de Tempo Integral devem oferecer oficinas curriculares, especialmente instituídas para a vivência de atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos seus alunos. Seriam oficinas articuladas aos planos de ensino dos diferentes professores, cujas prioridades estariam asseguradas na proposta de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania e que devem buscar, em tempos complementares à educação formal, os seguintes objetivos: educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno; atender a diferentes necessidades de aprendizagem; promover o sentimento de

pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade do aluno para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do ‘protagonismo’ juvenil e à participação social; promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo (SÃO PAULO, 2006).

As oficinas curriculares envolveriam: 1. Atividades de Linguagem e de Matemática: abordando experiências matemáticas, língua estrangeira moderna (espanhol) e informática educacional; 2. Atividades Artísticas: abarcando teatro, artes visuais, música e dança; 3. Atividades esportivas e Motoras: incorporando esporte, ginástica e jogo; 4. Atividades de Participação Social: com oficinas de saúde e qualidade de vida, filosofia e empreendedorismo social. Essas oficinas, desta forma, abrangeriam uma ação política e social, proporcionando ao aluno diferentes vivências com uma abordagem que busca lidar com o que o aluno irá trazer, valorizando seu conhecimento, e não apenas o do professor. Trata-se, assim, de uma proposta calcada na valorização da função social de uma escola de cunho humanista, qual seja: promover uma educação que se caracterize pelo exercício democrático tanto na construção de conhecimentos, quanto no desenvolvimento da individualidade; também como espaço privilegiado de construção de cultura e de sentidos (LOPES; CUEL, 2008).

Todavia, percebemos as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos atores escolares sociais frente à implantação da Escola de Tempo Integral, primeiro por sua ‘implementação’ ter acontecido de forma abrupta e verticalizada e também, e justamente, pela falta de subsídio físico e teórico-metodológico na forma de condução das oficinas curriculares (LOPES; CUEL, 2008; CASTRO, 2009). Assim, a Escola de Tempo Integral experimenta, muitas vezes, práticas incoerentes com as propostas e reivindica condições materiais e estruturais para que possa, efetivamente, alcançar os objetivos declarados.

Para Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 78), em consonância com estudos da UNESCO e de outros autores,

uma escola protetora é aquela que cuida do seu corpo docente e discente. Pesquisas brasileiras e latino-americanas realizadas pela Unesco têm evidenciado que é possível existir escolas com elevado desempenho acadêmico dos alunos apesar do reduzido nível educacional e socioeconômico dos pais. Nessas instituições, as quais a Unesco chama de ‘inovadoras’ e ‘destacáveis’, constata-se um leque maior de mecanismos de proteção: clima dialógico na comunidade escolar; valorização dos estudantes como protagonistas; trabalho coletivo; autoridade escolar compartilhada, existindo uma evidente liderança dos diretores; planejamento participativo; rotinas e

atividades que vão além dos horários escolares; relação de afeto, respeito, diálogo e confiança entre alunos, professores e gestores; participação da família e da comunidade nas atividades educacionais; ressignificação do espaço físico da escola; incremento da sociabilidade e construção do sentido de pertencimento; gestão inovadora, aberta e flexível às mudanças; administração eficiente; estabilidade de recursos financeiros e materiais necessários às atividades (recursos colaborativos dos pais e da comunidade). Os fatores que tornam essas escolas relevantes não são os investimentos tecnológicos, e sim sua forma de gestão e seus processos pedagógicos centrados em valores muito especiais.

Sabe-se que o desempenho acadêmico não é estimulado apenas pela competência formal dos professores, sendo que o desenvolvimento dos alunos cresce quando a escola é capaz inclusive de ensinar valores e criar um ambiente de respeito, que propicia a confiança para aprender; além disso, a participação em projetos sociais e a arte de criar projetos seriam o mote que conduziria essa escola, a qual teria o compromisso primordial de promover e proteger crianças e jovens enquanto os educa (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

#### A escola deve ser um espaço no qual

seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade (GRAMSCI, 1976, p. 101).

Acreditando na poética utopia de Carneiro (2002) de uma escola sem paredes<sup>27</sup>, na qual “fazer escola é construir sonhos”, defendo, com ele, com elas, com Freire e com tantos outros uma escola de gestão participativa, currículo flexível, avaliação que considere os interesses e necessidades dos alunos, que tenha vida em cada canto, que tenha como horizonte a humanização cada vez mais viva e intensa do ser humano, instigando-o a um nível de consciência crítica que o liberte ao mais possível de sua condição oprimida e que lhe permita co-construir e partilhar do patrimônio cultural da humanidade, rompendo as fronteiras

<sup>27</sup> Em minha compreensão (ou seria o eco de meus próprios anseios?), a escola sem paredes que anuncia Moaci Carneiro é assim denominada certamente não por um desejo arquitetônico, mas por retratar aquela escola com a qual sonham (ou sonhamos) muitos educadores, cujos horizontes não tenham limites nem intenções institucionalizantes, mas que busquem sempre o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos nela inseridos, vivam eles momentos de ensinagem ou de aprendizagem. Da mesma forma compreendo quando ele sugere que “as coisas que existem nascem de coisas que não existem”, não como mágica ou criação divina, mas como resultado de lutas por fazerem-se concretas coisas sonhadas quando inexistiam.

geográficas, mas levantando sempre e defendendo com afinco as fundações éticas essenciais para nossa humanidade; “essa escola elástica, abrangente, suave na organização e terna no funcionamento, que vai possibilitar a cada aluno o direito de se constituir como pessoa única, que não pode se contentar com uma programação de caminhos iguais para todos”. (CARNEIRO, 2002, p. 17)

De qualquer maneira, com esta escola ou sem ela, ou pelo menos, enquanto ela não se realiza (ou não a realizamos), “não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro” (FREIRE, 1978, p. 97). Assim, é importante que ocupemos todos os espaços possíveis e que lutemos por outros espaços (jamais sob uma ótica totalitarista, mas sempre, incondicionalmente, plural), a fim de, com uma nova prática pedagógica, formal ou não-formal, instituída ou não, darmos andamento à realização de uma nova sociedade, mais justa e equitativa, capaz de proteger as gerações que chegam, para, inteligentemente, garantirmos um mundo menos injusto, mais criativo, mais humanizado. Não podemos deixar de lembrar que a sociedade como um todo, pelo bem ou pelo mal, é uma sociedade educadora. Talvez o que nos falte é tomar consciência dos rumos a que estamos nos guiando e que devemos retificá-lo enquanto é tempo, pois que sem isso, talvez nos entreguemos todos à barbárie ou, no mínimo, não cheguemos a lugar algum, em termos de uma sociedade sustentável.

É, portanto, sobre a questão do sentido do estar no mundo, de seus desdobramentos e do participar do coletivo que, penso eu, a educação pode e deve se debruçar e para a qual deve buscar traçar caminhos, configurando-se como fator de suporte e fortalecimento dos jovens em processo de *desfiliação*. Porém, é importante ressaltar que não devemos nos ater somente à dimensão da educação formal praticada nas escolas, sujeitas aos sistemas estatais, que é geralmente reprodutora das condições sociais pré-estabelecidas e, ademais, é um espaço tradicionalmente institucionalizante. Entender a educação como campo amplo de ação, que permeia as relações sociais, que se produz nos encontros e confrontos com os iguais e com os diversos, num processo dinâmico de construção e reconstrução de identidades, de conhecimentos e de sentidos nos habilita a visualizar o potencial de enfrentamento da problemática em questão.

### **CAPÍTULO 3 – NO CAMPO E NA VIDA: identidades juvenis em processo**

*Para estar vivo, no entanto, é fundamental ter projetos pessoais (MACHADO, 1997, p. 48).*

Em relação à vulnerabilidade social e ao seu estágio mais profundo - a *desfiliação* vivida pelos sujeitos - é possível afirmar, segundo Castel (2008, p. 536), que “o que lhes falta é menos (...) a comunicação com outrem (...) do que a existência de projetos através dos quais as interações ganhem sentido”. Vale lembrar que os sentidos criados nessas interações podem se configurar como fatores positivos na capacidade de superação das adversidades enfrentadas pelos sujeitos, enquanto indivíduos, propriamente, mas, também, enquanto sujeitos inseridos, pertencentes - na maior parte das vezes, forjados -, e ao mesmo tempo construtores de uma sociedade.

#### **3.1. O Núcleo METUIA/UFSCar**

O Projeto METUIA se constituiu, desde 1998, como um grupo interinstitucional que desenvolve ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em defesa da cidadania<sup>28</sup> das populações - crianças, jovens, adultos - em processos de ruptura das redes sociais de suporte. Dentre as atividades mais importantes que o Projeto METUIA vem realizando, temos os programas de intervenção de terapia ocupacional social em suas interconexões com os setores da assistência social, da cultura, da educação e da saúde. Ao longo destes mais de dez anos, vários projetos têm sido implementados por docentes, profissionais e estudantes de terapia ocupacional, nos diferentes núcleos do METUIA. Atualmente, dois núcleos estão em atividade: o da Universidade de São Paulo (USP) e o da UFSCar. A intervenção efetivada por ambos decorre de projetos de extensão universitária e das parcerias estabelecidas em cada um deles, vindo a acontecer em espaços públicos, espaços comunitários e instituições sociais, como escolas, abrigos, centros comunitários e outros equipamentos sociais (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2007).

O Núcleo METUIA-UFSCar tem focalizado a juventude pobre urbana, buscando atender à necessidade contemporânea de desenvolvimento e ampliação de formas

---

<sup>28</sup>Cidadania não enquanto o ato de civilizar e tornar o cidadão útil para a sociedade, mas como desenvolvimento de uma identidade que se relaciona com o outro, com o social, que se molda, e que, também, contribui para a construção do coletivo, do social.

alternativas de prevenção às situações de vulnerabilidade e violência, através da educação e da defesa da cidadania, para adolescentes e jovens vulneráveis socialmente, assumindo o desafio de criação de metodologias participativas. Tal escolha não se faz de modo aleatório. Trata-se de uma temática complexa, para a qual há um pequeno acúmulo de experiências e de produção de material sobre as possibilidades de intervenção, sobretudo aquelas direcionadas para a produção de tecnologias sociais que se dediquem à criação de espaços de participação democrática e que ampliem a rede de sociabilidades e oportunidades daqueles jovens, tendo como parâmetro a possibilidade de construção de perspectivas de futuro, a partir da autonomia do sujeito envolvido (LOPES et. al., 2008b).

A equipe do Núcleo METUIA-UFSCar de Pesquisa, Ensino e Extensão, da área de Terapia Ocupacional Social, sob a coordenação geral da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Esquerdo Lopes, é composta de professoras e alunos de pós-graduação em Educação (Doutorado e Mestrado) e em Terapia Ocupacional (recém-lançado) e de graduação em Terapia Ocupacional, Pedagogia, Psicologia e Imagem e Som, e tem desenvolvido suas atividades junto a centros comunitários, escolas e outros equipamentos sociais, bem como estabelecido interações com o poder público municipal no intuito de subsidiar, promover e garantir políticas públicas para a juventude.

Reafirmando a convicção anteriormente enunciada acerca do papel da educação, destaca-se como norteadora a proposição de Lopes et. al. (2008a) de uma intervenção fundada na educação e na defesa dos direitos decorrentes da cidadania, desenvolvendo uma série de ações que objetivam o enfrentamento do processo de *desfiliação* ao qual está submetida parte significativa dos jovens da região denominada Grande Cidade Aracy, na cidade de São Carlos (SP), de aproximadamente 15.200 habitantes. O projeto em questão pauta-se na intervenção interdisciplinar e intersetorial, baseada em três eixos: violência escolar e ações pedagógicas; violência urbana e território; e violação de direitos e articulação da comunidade (LOPES et. al., 2008a). O Núcleo tem desenvolvido algumas intervenções nesse território, - no qual vivem, convivem e circulam muitos jovens -, atuando dentro e fora da escola, diretamente na comunidade ou em centros comunitários e outros espaços<sup>29</sup>. É possível dizer que tem focalizado suas ações em uma parcela da juventude,

---

<sup>29</sup> Destaco, especialmente por sua complementaridade à ação extensionista desenvolvida no Centro da Juventude Elaine Viviane, a atuação de mesmo caráter realizada na escola estadual presente no bairro do Monte Carlo. Para uma melhor apreciação de algumas ações desenvolvidas pelo Núcleo METUIA-UFSCar, ver ainda LOPES et. al., 2008a; LOPES; CUEL, 2008; LOPES; MALFITANO, 2006; LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006; MALFITANO et al., 2009; LOPES et al., 2009a; LOPES et al., 2009b; LOPES et al., 2009c; LOPES et al., 2010.



justamente aquela mais vulnerável pela proximidade e/ou exposição às diversas formas de violência - simbólica, física e material -, na intenção de minimizar os efeitos deletérios decorrentes daquele processo de forja de identidades anteriormente descrito, do qual não estarão livres, mas frente ao qual poderão posicionar-se e resistir, de maneira a desenvolver, com um mínimo de autonomia, suas próprias identidades, para as quais construam legítimos projetos de vida, individuais e, quiçá também, coletivos, na perspectiva de uma sociedade efetivamente mais democrática e menos desigual.

Dentre as intervenções que o Núcleo METUIA-UFSCar tem realizado, no passado e atualmente, é importante apresentar um breve histórico sobre aquela iniciada originalmente no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS)<sup>30</sup> – Pacaembu, no município de São Carlos-SP, pois foi a partir dela que se estruturou o trabalho que aqui se apresenta.

De 2005 a 2006, uma parte dos jovens dos bairros Jardim Gonzaga, Monte Carlo, Pacaembu e adjacências freqüentava cotidianamente um espaço por eles conhecido como “chacrinha”; era uma área de lazer, pública, com campo de futebol e piscina, e de livre acesso. Embora fosse um equipamento público e contasse, ainda, com certo apoio de uma instituição confessional, havia frágeis controles ou normatizações oficiais para sua utilização. Porém, como é fácil compreender, em territórios onde aparentemente impera a liberdade, prontamente algum legislador (legítimo ou não) tratará de impor a (sua) ordem. E assim foi, uma vez que o tráfico de drogas acreditou ter encontrado ali terreno livre e fértil para impor suas regras e atividades. Esta nova situação tornou-se incômoda para a comunidade do entorno imediato e também para o poder público, que decidiu retomar e reestruturar o espaço, física e institucionalmente. Para isso, foi necessário disponibilizar novos espaços de convivência para a juventude daquela comunidade ampliada. Fez-se, então, a opção de separar as crianças dos adolescentes e jovens, alocando o primeiro grupo na Estação Comunitária (ECo)<sup>31</sup>, um espaço central no Jardim Gonzaga, com posto de saúde e quadra de esportes. Os demais extratos ficaram com a possibilidade de freqüentar o espaço do CRAS-Pacaembu, que contava com uma quadra de areia e passou a oferecer-lhes, também, uma refeição diária.

---

<sup>30</sup>CRAS – Centro de Referência de Assistência Social. Segundo o sítio eletrônico da Prefeitura de São Carlos, são locais privilegiados de execução direta das ações de proteção social básica e seus projetos, programas, serviços e benefícios destinam-se à população em situação de vulnerabilidade social decorrente de pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos relacionais ou afetivos e de pertencimento social (SÃO CARLOS, 2008).

<sup>31</sup> Enquanto medida protetiva, na tentativa de minimizar a influência deletéria decorrente da convivência direta e imediata com o universo do tráfico de drogas.

Além disso, outros programas decorrentes de políticas públicas destinadas a esse público também tiveram ali seu espaço de execução, como o PROJOVEM<sup>32</sup>.

No CRAS, o Projeto METUIA-UFSCar passou a desenvolver, desde 2007, uma intervenção, através de Oficinas de Atividades, trabalhando e conquistando uma aproximação mais estreita com um grupo de jovens, buscando a construção de vínculos individuais e coletivos. Esta aproximação apresentou-se como um grande desafio, uma vez que havia uma rotatividade bastante intensa dos indivíduos, que ora se aproximavam, ora se afastavam, em uma dinâmica natural e esperada para um processo de vinculação desta natureza, no qual os sujeitos não têm laços institucionais ou obrigatoriedades formais de aderir ou de freqüentar determinado espaço ou atividade. Porém, justamente em função da não obrigatoriedade, é possível afirmar que os vínculos estabelecidos refletem uma relação de confiança e de respeito mais fortes e legítimos do que em situações mais formais e institucionalizadas.

Em 2009, a população juvenil voltou a freqüentar a “chacrinha”, reedificada no hoje denominado Centro da Juventude “Elaine Viviane”, cujo projeto e implantação incluíram a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) pelos sujeitos proponentes, no caso um grupo gestor coordenado pela Secretaria Municipal Especial para a Infância e Juventude (SMEIJ) e com representantes das diferentes secretarias do município, entre elas, Secretarias Municipais de Cidadania e Assistência Social; Desenvolvimento Sustentável, Ciência e Tecnologia; Educação e Cultura (Setor da Educação e Departamento de Cultura); Esportes e Lazer; e Saúde; além da Fundação Educacional de São Carlos (FESC), contando com a consultoria do Projeto METUIA – Núcleo UFSCar. A intenção era propiciar um espaço que acolhesse os jovens enquanto lugar de convivência, com estabelecimento de regras socialmente saudáveis e sustentáveis e lhes desse perspectivas e instrumental para a

---

<sup>32</sup> O Pró-Jovem Adolescente, é um serviço sócio-educativo de proteção básica, trata-se de uma diretriz da Política Nacional da Assistência Social desenvolvido pelo Ministério da Assistência Social e Combate à Fome – MDS. O programa é voltado para jovens de 15 a 17 anos de famílias beneficiárias do Programa Federal de transferência de renda – Bolsa Família, assim como jovens dessa faixa etária vinculados ou egressos de programas de proteção especial (como o programação de erradicação do trabalho infantil – PETI) entre outros. O Pró-Jovem Adolescente São Carlos está vinculado à Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social – SMCAS, em fase de implantação de 6 coletivos na cidade, com capacidade para 300 jovens. Os territórios onde são ofertadas as atividades estão correlacionados com a demanda social e, portanto, são regiões que abarcam o maior número de jovens e suas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, sendo eles: Santa Felícia, Cidade Aracy, Antenor Garcia, Vila São José, Santa Eudóxia e Pacaembu. Os coletivos são formados por 25 jovens cada um. As atividades do programa estão voltadas para o desenvolvimento de potencialidades dos jovens e aquisições necessárias para atuações críticas e pró-ativas na sociedade.

construção e persecução de projetos de vida viáveis. É dentro deste grande projeto que se inseriu a proposta de pesquisa e intervenção agora apresentada.

### **3.2. Breve descrição do território<sup>33</sup>: mais um jardim na periferia da cidade**

Os jovens que têm freqüentado as Oficinas de Atividades do METUIA-UFSCar residem majoritariamente no Jardim Gonzaga ou em seus limites e adjacências, como os bairros Jardim Pacaembu e Monte Carlo. Foi por esta razão que concentramos nossa descrição na origem e nos dados referentes a aquele bairro. Além disso, apesar de ser uma descrição específica, suas linhas gerais traduzem a realidade dos bairros adjacentes mencionados e também revelam as mesmas contradições vividas em outras periferias de cidades médias brasileiras.

Segundo levantamento realizado em 2002 através da *Pesquisa Sócio-Econômica e Habitacional* realizada pelo Núcleo de Pesquisa e Documentação “Prof. Dr. José Albertino R. Rodrigues”, do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar para o Programa Habitar Brasil BID, na região sul do município de São Carlos<sup>34</sup>, os Bairros Jardim Gonzaga e Vila Monte Carlo foram caracterizados como os mais precários em função da falta de infra-estrutura e serviços urbanos oferecidos, tendo como principais bairros adjacentes o Jardim Pacaembu, Jardim Cruzeiro do Sul e Vila Madre Cabrini. Esta região apresentava, segundo o censo, 55,1% de suas famílias com renda total até 2 (dois) salários mínimos (SM) e mais 43,7% de famílias com renda entre 2 a 5 salários, perfazendo quase a totalidade (98,8%) de sua população (SÃO CARLOS, 2002a).

---

<sup>33</sup> A idéia de território aqui considerada baseia-se não só na delimitação geográfica de uma região; pressupõe, também, sua constituição histórica e as relações culturais e socioeconômicas que nele se dão. No território podem-se observar diferentes maneiras de existir, sonhar, viver, trabalhar e realizar trocas sociais. Essa noção exige que se supere a delimitação do espaço em função de variáveis estatísticas encerradas em si mesmas, e pauta-se em uma visão do contexto ecológico e social em que as vidas se tecem (OLIVER; BARROS, 1999; BARROS; GHIRARDI; LOPES, 2002) e encontra paralelo com a idéia de “pedaço” proposta pelo Instituto Ecoar Para a Cidadania, quando da ocasião da elaboração da Agenda 21 do Município de São Paulo, em 1996 (INSTITUTO ECOAR PARA A CIDADANIA, 1997).

<sup>34</sup> Diz o referido estudo que segundo o senso do IBGE do ano 2000, o município contava com aproximadamente 193 mil habitantes, dos quais 95% correspondiam à população urbana. Segundo dados do IBGE, relativos ao ano de 2007, o município apresentava um montante populacional de 212.956 habitantes, e as estimativas relativas ao ano de 2009 apontam o tamanho da população residente em 220.463 habitantes (IBGE, 2007; 2009). Além disso, segundo o site da prefeitura municipal, a cidade conta, ainda, com uma população flutuante de aproximadamente 20.000 pessoas e uma taxa de crescimento demográfico de 2,4% ao ano (SÃO CARLOS, 2010). Não encontramos, porém, dados relativos ao percentual urbano ou rural, embora dados informais nos sugiram que a diferença entre eles vem aumentando ainda mais, em decorrência do fluxo migratório campo→cidade.

As condições precárias de vida, e a vulnerabilidade física e subjetiva delas decorrentes podiam ser facilmente verificadas. Segundo o estudo, os principais problemas desta área, além da carência de infra-estrutura, estavam associados ao relevo colinoso, fazendo limite com uma encosta muito íngreme, com pontos onde havia rochas aflorando; além disso, as características do solo da região, quando associadas a um processo de ocupação, aumentam as probabilidades de um grave processo de erosão, ocasionando, não raramente, o desmoronamento de casas e a perda dos serviços públicos de infra-estrutura. Existia, ainda, uma Área de Preservação Permanente, às margens de um córrego com uma nascente, onde estão localizadas, inadequadamente, algumas edificações. Verificava-se também a falta de serviços urbanos essenciais, principalmente na área da saúde, lazer e esportes (SÃO CARLOS, 2002a).

A referida pesquisa evidenciou, ainda, que a população apresentava baixa qualificação profissional e relação precária de trabalho, além de um baixo nível de escolaridade (dos chefes de família, 48,9% eram analfabetos ou analfabetos funcionais, 16,6% tinham o fundamental completo e apenas 7,5% tiveram o ensino médio concluído); apontava, finalmente, que na região já se verificava a presença de atividades ligadas ao tráfico de drogas<sup>35</sup>.

O documento contém uma extensa descrição do processo de ocupação do bairro, da qual destacamos alguns pontos relevantes:

O Bairro Jardim Gonzaga começou a ser ocupado no período entre 1977 e 1979, quando já estava consolidada uma extensão da cidade nos bairros Jardim Cruzeiro do Sul, Vila Monte Carlo e Jardim Pacaembu. Grande parte das terras ocupadas fazia parte das áreas livres do Jardim Pacaembu e do Jardim Cruzeiro do Sul, sendo o restante de propriedade particular, e foram ocupadas por trabalhadores vindos não só de São Carlos e região, mas, principalmente, de outras regiões, todos subempregados ou desempregados, sem condições de alugar casas em outros bairros, que passaram a construir, locar ou sublocar barracos, conformando o que passou a ser conhecido na época como Favela do Gonzaga (SÃO CARLOS, 2002b, p. 1).

A região vivenciou inúmeras tentativas de intervenção para erradicação da favela, contando inclusive com a participação, em alguns momentos, da comunidade e de setores da UFSCar, porém, em função de (des)interesses políticos, e a despeito de pontuais e

---

<sup>35</sup> Esta informação também foi se revelando em nosso processo de vinculação, desde antes de minha chegada ao campo, e foi se tornando cada vez mais explícita e complexa.

pequenas ações de “melhoria” de intenções claramente populistas, manteve-se em condições precárias em função do desgaste decorrente do tempo e da pressão exercida pelo crescimento da população residente e por novas ocupações.

Em 1999 o bairro já abrigava cerca de 600 famílias, muitas delas vivendo ainda em condições subumanas. Atualmente, a situação do bairro agravou-se ainda mais em relação a 1999, seja pela saturação do espaço físico no que diz respeito a novas ocupações, seja pela falta de investimentos públicos no sentido de melhorar a qualidade de vida desta comunidade (SÃO CARLOS, 2002b, p. 3).

O relatório aponta, ainda, a carência de espaços e equipamentos comunitários capazes de proporcionar lazer, convívio e organização comunitária. A análise sócio-econômica demonstrou uma população de baixíssima renda, com habitações em situação precária. A maioria das construções era de alvenaria de tijolo baiano (oito furos) sem reboco e algumas eram barracos de madeira; devido à topografia, o acesso às habitações era realizado de modo improvisado, colocando em risco os seus habitantes (SÃO CARLOS, 2002b).

Conforme os dados coletados à época, em relação à educação, da população até 7 anos, 31,1% não iam à escola; da população de 7 a 14 anos, que deveria estar na escola, usufruindo do ensino fundamental, 6,8% não o estavam (em 1998, essa porcentagem era de 11%); quanto à população de 15 a 19 anos, 38,0% não iam à escola<sup>36</sup>. Do total da população, 35,7% das pessoas eram analfabetas ou analfabetas funcionais. Esse total estava reduzido, dado que a porcentagem foi calculada sobre o total da população e não apenas sobre a população adulta ou sobre a população de 7 anos e mais de idade. Na população de 10 anos e mais (via de regra, a partir do segundo ciclo do ensino fundamental), 38,1% ou eram analfabetas ou analfabetas funcionais. A título de comparação, no município de São Carlos como um todo, essa porcentagem era inferior a 10%. Na área havia, portanto, uma alta proporção de analfabetos. Por fim, da população de 10 a 17 anos, 17,5% não trabalhava e não estudava, o que significa que não era o trabalho que retirava essas crianças e adolescentes da escola (SÃO CARLOS, 2002a).

Quanto ao contexto do trabalho, na época, do total de moradores, 45,3% eram inativos; 10,3% eram desempregados abertos (em busca de trabalho) e 44,4% tinham alguma

---

<sup>36</sup> Vale lembrar que, atualmente, há apenas uma escola estadual para o ensino médio nesse território, e apresenta, segundo os relatos dos alunos e nossa própria experiência dentro dela, muitas das mazelas características da política estadual de ensino. Independentemente das causas concretas desse índice (se falta de acesso ou atitude demissional), fica bastante claro que aos jovens está sendo negado o ensino médio, que deveria lhes propiciar, no mínimo, melhor condição de inserção no mercado de trabalho.

ocupação. Entre os moradores de 10 anos e mais a taxa de desemprego aberto (ou seja, de pessoas em busca de empregos) era de 18,9%, bem acima da taxa de desemprego encontrada pelo IBGE, em fevereiro de 2002, de 7,0% para o Brasil e de 7,1% para o estado de São Paulo. Entre os ocupados, 40,2% trabalhavam sem nenhuma forma de registro, o que indica a precariedade do trabalho. Dentre as ocupações mais citadas, estavam: a 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 e serralheiro (que perfaziam juntas 22,8%), operador de máquinas (21,2%) e operário sem especificação (11,4%); no comércio, vendedor e/ou auxiliar de vendas (24,2%), coletor de sucata (24,2%) e por último, comerciante (14,2%), na agricultura, coletor de frutas (37,5%) (SÃO CARLOS, 2002a).

O estudo traz, ainda, a indicação de que verificava-se, entretanto, um grande potencial “organizador” na área em relação a questões que despertassem o interesse dos moradores, dentre as quais destacavam-se as atividades esportivas: a área tinha 04 times de futebol com registro formal e 05 sem registro; além da presença de dois grupos de atividades culturais e duas cooperativas de trabalho.

Ao longo do tempo, porém, o bairro e suas adjacências tiveram modificações em alguns elementos da estrutura física e dos serviços públicos ali instalados; contudo, aquelas questões pertinentes às características físicas, geográficas e ambientais se mantiveram e não são passíveis de transformação. Com o intuito de melhorar aquelas condições precárias de existência, o poder público municipal tem investido na construção de postos de saúde, creches, escolas, centros de convivência e formação profissional, embora tenha, com isso, apenas criado um paradoxo, revelado em nossa aproximação com o campo: por que, apesar do investimento real em infra-estrutura, as condições de vida verificadas ainda se mantêm em padrões bastante similares aos de então? Por que se verifica, ainda, tanta evasão escolar e analfabetismo funcional, tanta precariedade nas habitações, tantos trabalhadores informais, tantos desempregados, tantos jovens desocupados e outros tantos cooptados pelo tráfico de drogas e pelo crime organizado, tanta fome e miséria de toda sorte?

Traçando uma análise comparativa com nosso momento atual, em relação aos jovens com os quais desenvolvemos o presente trabalho, levando em conta o tamanho das famílias apontado por eles (em média 7 indivíduos), e a *renda familiar* levantada pelo estudo mencionado anteriormente (55,1% até 2 SM e 43,7% entre 2 e 5 SM), teremos, na melhor das

hipóteses, uma renda *per capita* de pouco mais de 0,7SM, o que os colocaria quase no limite inferior da faixa de renda intermediária (de ½ a 2 SM); se, porém, alocarmos suas famílias naquela faixa em que se encontra a maioria, isto é, de renda total até 2 SM, ao calcularmos a renda *per capita* encontraremos o aviltante índice máximo de 0,28 SM, o que os coloca, em grande parte dos casos, inapelavelmente na faixa de extrema pobreza (abaixo de 0,25 ou seja, ¼ de SM). É de grande importância notar que estes dados encontram paralelo com aqueles apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2009) e refletem, portanto, a realidade nacional.

Considerando os dados coletados a partir das conversas guiadas e também durante as interações estabelecidas nas Oficinas de Atividades oferecidas pelo Projeto METUIA e nos acompanhamentos individuais, é possível afirmar que quanto ao indicador *educação*, estes jovens apresentam uma considerável defasagem idade série (com poucas, honrosas e paradoxais exceções), sendo que a maioria apresenta o ensino fundamental incompleto (quando muito, iniciaram o segundo ciclo, mas abandonaram a escola logo em seguida). E ainda, em relação à ocupação, muitos se encontram desocupados (sem trabalho formal ou não declararam uma ocupação), embora nem todos se apresentem em busca de trabalho, o que não configura uma situação de desemprego aberto.

### 3.3. Recortando e focando...

Admitindo a falência da lógica do trabalho e da sociedade salarial, e mais, reconhecendo a inadequação de nossa educação formal para o enfrentamento e a transformação das condições de vida de uma importante parcela da população do território em questão, pretendemos, através da educação não formal, influenciar positivamente no fortalecimento dos jovens inicialmente frequentadores do CRAS-Pacaembu e que agora acessam um novo equipamento social, o Centro da Juventude Elaine Viviane (CJ).

No CRAS circula[va]m, diariamente, adolescentes e jovens. [Eram] cerca de 40 meninos, (...) idades entre 13 a 24 anos, que nesse espaço almoça[va]m e joga[va]m bola. (...) Muitos (...) não estudam e aqueles que conseguem se manter no espaço escolar encontram-se em defasagem educacional ou fazem supletivo; a maioria não trabalha e muitos já estão vinculados ou iniciando sua vinculação com as atividades do tráfico de drogas (...) (LOPES et al., 2008a, p.73).

Estes jovens, em acentuada vulnerabilidade social, apresentam, por vezes, poucos, frágeis e desconexos elementos de suporte frente às adversidades pontuais ou sistêmicas, o que lhes conduz, muitas vezes, a caminhos e histórias de vida marcados pela violência.

Além de levantar e compreender as visões destes jovens acerca de seu estar no mundo e de seus projetos de vida individuais e coletivos, estabelecemos como objetivo discutir, à luz dos fundamentos históricos, econômicos e sociológicos da educação, as causas ou os determinantes dos dados com os quais nos deparamos. Além disso, é também nossa intenção analisar as potencialidades de práticas educativas pautadas por uma metodologia de escuta, problematização, (re)significação, e construção coletivas, lúdicas e dialógicas, consubstanciadas nas Oficinas de Atividades, desenvolvidas pelo Projeto METUIA - Núcleo UFSCar.

A partir da metodologia das Oficinas de Atividades, o Projeto METUIA-UFSCar, tem buscado discutir os direitos e perspectivas dos jovens que as frequentam. Em 2009, as oficinas foram delineadas em função dos eixos temáticos que estruturaram as Conferências de Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CDCA)<sup>37</sup>, na perspectiva de uma criação coletiva, utilizando diversos recursos e linguagens como ferramentas para o estabelecimento do diálogo e para a construção de relações em novas bases. As atividades pretendiam possibilitar o desenvolvimento da alteridade; a reflexão coletiva (e também a individual); a expressão; a (re)construção de múltiplos sentidos; a autonomia; e deveriam, ainda, inscrever-se nos eixos temáticos que compõem as CDCA: Saúde; Educação; Cultura, Esporte e Lazer; Assistência Social; Proteção Especial (Violência Sexual e Trabalho Infantil); Medidas Sócio-Educativas; Conselhos de Direitos, Tutelares e Fundo<sup>38</sup>; Mecanismos de Exigibilidade de Direitos; Meios de Comunicação.

Consideramos o potencial das Oficinas de Atividades enquanto ferramentas capazes de promover processos educativos que concretizem princípios da educação de cunho humanista como a busca pela liberdade, o respeito, a igualdade, a solidariedade e a paz,

---

<sup>37</sup> Conforme Malfitano et al. (2009), as CDCA são instrumentos locais, que apresentam desdobramentos regionais, estaduais e nacional e visam ao envolvimento dos atores em torno dos direitos do público infanto-juvenil, bem como à efetivação de ações constatadas como necessárias para sua proteção e acesso aos direitos. Em 2009, além das atividades no Centro da Juventude, o METUIA auxiliou nos processos de planejamento e execução tanto da Pré-Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente como da Conferência Lúdica (aberta somente aos adolescentes) envolvendo adolescentes, jovens e profissionais e atores políticos comprometidos na construção de políticas públicas específicas para os segmentos em questão.

<sup>38</sup> Referente aos Conselhos gestores dos fundos de financiamento específicos.



propiciando a reflexão acerca do direito e da autonomia e a preparação para a participação desses jovens nas CDCA, e permitindo a (re)construção de projetos de vida individuais e coletivos que se configurem como transformadores efetivos das condições de vida e da realidade dos jovens em condição de vulnerabilidade social que freqüentam o CJ, mais especificamente, daqueles que participam de nossas atividades.

Elegemos atuar no Centro da Juventude por uma razão bastante especial: a maioria daqueles jovens que freqüentavam o espaço do CRAS estava fora da escola ou não conseguia nela permanecer ao longo de todo o ano, além de apresentar a defasagem anteriormente citada. Se queríamos apreender e promover uma transformação efetiva em seus contextos ou projetos de vida, seria necessário acessá-los de uma perspectiva não institucionalizante (embora o CRAS e o próprio Núcleo METUIA ocupassem, obviamente, uma posição institucional), e o trabalho que já estava em desenvolvimento pela equipe (Oficinas de Atividades) se apresentou como estratégia ideal de abordagem. Admitindo que a realidade escolar não pode ser mudada em um curto tempo, e que temos clareza de que a sociedade é educadora, decidimos investir em um processo não formal, que, ademais, abarcasse também (mesmo que indiretamente) todos os outros atores daquele espaço.

### **3.3.1. *Nossos objetivos***

Em consonância com o projeto maior ao qual se vinculam – Projeto METUIA (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2002; LOPES; MALFITANO, 2006; LOPES et. al., 2008a) -, as Oficinas de Atividades propostas pelo Núcleo METUIA-UFSCar têm como objetivo promover o contato destes jovens com diversos temas pertinentes à sua condição juvenil e promover momentos e espaços de trocas de saberes e quereres, que também sejam em si mesmos um porto ou ponto firme nas redes pessoais e sociais de suporte às quais estes jovens se vinculam, para que se sintam acolhidos e integrados, não em caráter assistencial, mas intencional e conscientemente, na perspectiva do “protagonismo juvenil”<sup>39</sup>.

Articulando estes objetivos e significando meu trabalho de pesquisa enquanto referente ao campo dos fundamentos da educação, tracei como objetivos a reflexão, discussão e confronto da metodologia empregada na realização das mesmas (tanto no que diz respeito à

---

<sup>39</sup> A perspectiva do protagonismo juvenil vislumbra no adolescente e no jovem o principal interventor de sua vida (LOPES et al., 2008a).

abordagem e vinculação aos jovens quanto das atividades e técnicas especificamente utilizadas) com os subsídios teóricos anteriormente apresentados. O levantamento dos projetos de vida de jovens envolvidos nesse trabalho, bem como suas transformações, analisados à luz de nosso referencial teórico, se constituíram, além de objetivos específicos, em chaves de leitura na interpretação de nossa experiência.

### **3.3.2. Nossa metodologia**

Em virtude das especificidades do fenômeno em análise (a realidade, o cotidiano, as visões de mundo e os projetos de vida, assim como a possibilidade de transformação dos mesmos), adotamos, desde a primeira hora, uma perspectiva qualitativa, como sugerido para pesquisas na área de sociologia<sup>40</sup>. Optamos por um trabalho de campo norteado pela pesquisa participante, pois nos permitiria, como desejado, “ver o mundo através dos olhos dos pesquisados”, uma vez que admitimos, assim como os sociólogos interacionistas<sup>41</sup> e como já exposto, de outras formas, anteriormente, que “a organização societal está assentada nos ‘sentidos’, nas ‘definições’ e nas ‘ações’ que indivíduos e grupos elaboram ao longo do processo de ‘interação simbólica’ do dia-a-dia” (HAGUETTE, 1999, p. 67). Nossa inserção deu-se como pesquisador/observador participante-ativo, que em seu papel formal de investigador, planeja intervenções e tenta desenvolver uma base empírica para introduzir mudanças na estrutura social (HAGUETTE, 1999).

Para Thiollent (1998), a pesquisa-ação é uma linha de pesquisa vinculada a diversas formas de ação coletiva, orientada para a resolução de problemas ou em função de objetivos de transformação. Também se dá como uma busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas e tem como um dos principais objetivos o de proporcionar aos participantes (pesquisadores e/ou sujeitos ou grupos envolvidos) “meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 1998, p. 8). Ainda, segundo este autor, na abordagem da interação social freqüentemente privilegiam-se os aspectos sócio-políticos, embora a realidade psicológica e existencial também seja considerada.

---

<sup>40</sup> Para uma visão mais detalhada, ver HAGUETTE (1999), em toda sua extensão.

<sup>41</sup> Segundo Haguette (1999), o interacionismo simbólico é originário da psicologia social, mas foi assumido enquanto perspectiva fenomenológica por uma corrente interacionista da sociologia americana, da qual Husserl é representante.

Dentre as inúmeras definições possíveis, destacamos:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1998, p. 14).

Nesta modalidade de pesquisa, os dados são geralmente obtidos em situação comunicativa ou interativa, além disso, sua coerência lógica é evidenciada por uma postura dialética, preñe de raciocínios dialógicos ou argumentativos, permitindo ainda incorporar raciocínios imprecisos desde que contextualizados e processados ética e adequadamente (THIOLLENT, 1998). Os dados obtidos e seu processamento são essencialmente feitos

de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecisões, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas. A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e a análise da linguagem em situação. Um mínimo de conhecimento nesse setor é necessário para que o pesquisador não caia em ingenuidades. Por exemplo, se desconhecesse a natureza discursiva do que está sendo produzido, o pesquisador poderia não enxergar as “jogadas” argumentativas dos vários parceiros e, finalmente, tomar o que é dito como simples e fiel expressão da “realidade” ou da “verdade” (THIOLLENT, 1998, p. 29).

O rigor ou validade fica evidente na qualidade da argumentação produzida na construção da narrativa e na análise das situações e revela-se mais consistente quando mais dialética e dialógica, podendo substituir o tradicional princípio de *demonstração* tão caro à lógica formal e à metodologia empírica tradicional. Finalmente, aponta este autor que podemos conceber um tipo de investigação ativa que seja capaz, nos seus próprios procedimentos, de fazer conhecer as condições de trabalho, de vida e de atuação política dos sujeitos envolvidos e de oferecer indicações para a transformação das representações ideológicas (THIOLLENT, 1998).

Parece-me agora bastante evidente a pertinência da escolha desta metodologia no enfrentamento da problemática apresentada. Assim, para dar conta de tal tarefa, selecionamos e/ou desenvolvemos alguns instrumentos específicos a esta empreitada. Para a apreensão do ideário destes jovens acerca de seu contexto, de sua condição de vínculo social (da integração à *desfiliação*) e do seu estar no mundo, foram realizadas algumas conversas guiadas, partindo de um *guia de conversa* (anexo 1), elaborado por nós, visando apreender elementos da história de vida dos sujeitos envolvidos; utilizamos também um acompanhamento mais individualizado de alguns dos jovens (grupo focal), na intenção de

apreender traços de vida; e a análise das anotações realizadas em diário de campo. É importante registrar que muitas informações foram coletadas no convívio, durante a realização das oficinas propostas pelo Núcleo Metuia UFSCar, das quais tomei parte ao longo de todo o período de coleta de dados, compondo a equipe tanto no planejamento quanto na execução. Ademais, o planejamento conjunto das atividades a serem realizadas, bem como a discussão coletiva acerca das situações vivenciadas, fizeram parte de nossa rotina semanal de trabalho<sup>42</sup>. As oficinas de atividades tiveram periodicidade semanal.

A Terapia Ocupacional Social lança mão da utilização de 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; LOPES, 2002). Através desse instrumento de trabalho, sobre o qual o técnico ou pesquisador deve ter amplo domínio, pode-se conhecer o universo imediato dos sujeitos e ser conhecido dentro dele, aumentando, de maneira significativa, a possibilidade de criação de vínculos e, a partir disso, gerar oportunidades para uma atuação profissional que contribua na construção conjunta de planos e projetos de vida (LOPES; MALFITANO; BORBA, 2006). Um dos espaços de concretização dessa metodologia tem sido tradicionalmente nomeado de Oficinas de Atividades.

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, C. R. 2007, p. 213).

Dessa maneira, criam-se, potencialmente, espaços de experimentação e aprendizagem, concebendo cada participante como ser ativo no processo de construção de subjetividade, um ser da práxis, da ação e da reflexão. A proposição das Oficinas de Atividades se baseia nos pressupostos teórico-metodológicos da Terapia Ocupacional Social,

---

<sup>42</sup> As reuniões de planejamento, supervisão e estudos contavam (e contam ainda, uma vez que o projeto de extensão permanece em atividade) com toda a equipe de alunos da graduação do curso de Terapia Ocupacional vinculados ao Núcleo METUIA-UFSCar, e com a coordenação técnica da Prof<sup>ª</sup>. Patrícia Leme de Oliveira Borba, além de, eventualmente, contar com o auxílio de outros pesquisadores e colaboradores do núcleo ou por nós convidados. Esse trabalho tinha a coordenação geral da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roseli Esquerdo Lopes.

estabelecidos por Barros, Ghirardi e Lopes (2002) e nas reflexões do educador Paulo Freire (1978, 2008).

Neste entrelaçamento dos pressupostos teórico-metodológicos e na perspectiva do trabalho coletivo<sup>43</sup> nas atividades, passamos a intervir por meio de diferentes recursos: jogos interativos, rodas de conversa, músicas, criação de paródias, leitura de imagens, fotografia, vídeo (elaboração e/ou fruição de documentários), construção de textos, de esquetes, de apresentações culturais, debates, dinâmicas de grupo e de trocas de informações, entre outros. Estes recursos são comumente selecionados tendo como parâmetro a temática que se deseja focalizar: situações de violência, sexualidade, uso de substâncias psicoativas e tráfico, cidadania e direitos, política, trabalho, questões históricas sobre violações e conquistas de direitos, educação, entre outros. O recurso da atividade permite um contato aproximado com os jovens, a partir do qual se torna possível aprofundar a leitura das necessidades individuais e coletivas; também promove um maior contato e convivência entre os próprios jovens; proporciona, ainda, a experimentação de um espaço prazeroso de sociabilidade e trocas que pode extrapolar o espaço físico da Oficina e transcender para o contexto mais amplo. Outro impacto decorrente das atividades que ocorrem nas oficinas seria a ressignificação, por parte dos jovens, da importância da apreensão dos conteúdos curriculares da escola, pois as atividades normalmente prevêm o domínio (ou o desenvolvimento deste), em diferentes níveis, de recursos como leitura, escrita, habilidades matemáticas, elementos históricos, concretizando o que, convencionalmente, tem sido denominado como trabalho com temas transversais (LOPES et al., 2009c).

### **3.4. A práxis, ou: ação e reflexão em construção**

No segundo semestre de 2008, realizei minha inserção no grupo, através de colaboração nos demais projetos desenvolvidos pela equipe do Núcleo METUIA-UFSCar. Não pretendo, neste relato, fazer uma descrição pormenorizada das inúmeras atividades

---

<sup>43</sup> É importante ressaltar que as atividades, além de serem criadas conjuntamente com os jovens na leitura de suas necessidades, desejos e vontades, contavam com uma equipe de aproximadamente 10 alunos do Curso de Graduação de Terapia Ocupacional da UFSCar; além disso, o Núcleo já contou, em anos anteriores, com alunos provenientes dos cursos de Psicologia, Pedagogia e da Imagem e Som. Este coletivo de alunos potencializa a condição de pluralidade de oferta de atividades nas oficinas, uma vez que cada sujeito tem em si um repertório criativo a ser explorado e ofertado. Ainda, segundo Vieira: “Criação coletiva é o trabalho total: escolha do tema, pesquisa, estruturação da peça [ou da atividade, do produto final etc.], escolha de personagens [ou de recursos], redação e montagem coletivas.” Esse autor diferencia ainda o *trabalho coletivo*, que seria “a realização conjunta da maior parte desses itens” (VIEIRA, 2007, p 137).

realizadas e de cada comentário ou informação coletada, pois isso seria muito extenso, monótono, por vezes repetitivo; de outro modo, convido o leitor a uma visita, percorrendo algumas histórias de vida, bem como alguns momentos dessa trajetória, selecionados(as) em função de sua pertinência àquelas questões ou elementos teoricamente anunciados nos dois primeiros capítulos, de forma a conferir-lhes o tom da realidade de onde, de fato, emergiram.

Ao longo dos quase 15 meses de trabalho com aquele coletivo de jovens que freqüentava o CRAS-Pacaembu - muitos meninos e poucas meninas<sup>44</sup> -, diversas atividades foram desenvolvidas, muitas criadas especificamente para o grupo, a partir do contexto que se foi revelando em decorrência dos vínculos que se foram criando e fortalecendo, e em função, também, dos silêncios ouvidos/sentidos.

Registro aqui, como início, um aspecto importante de nossa mudança para o Centro da Juventude, no final do ano de 2008. Como já dito, o antigo espaço da “chacrinha” passou por uma grande reforma física e institucionalizou-se; porém, tentamos garantir que o processo de institucionalização (inevitável, pois inerente ao seu caráter de equipamento social) permitisse o *movimento instituinte*, acolhendo, de fato, os jovens em questão. Ocorreu que, pelos processos políticos de mudanças nas equipes de gestão, decorrentes da alternância de mandato nos quadros municipais, o Centro foi inaugurado, mas logo assumido por uma equipe diferente daquela que havia pensado seu Projeto Político Pedagógico; assim, encontramos resistência dos dois lados; de uma ponta, a nova equipe de gestão (com exceções), tinha uma visão pré-concebida e negativa daqueles garotos, e, da outra, os jovens apresentavam uma resistência imensa a ocupar o novo espaço.

Declaradamente, estes não se sentiam acolhidos. Contribuía para isso o clima de institucionalização, ao qual eles são, compreensivelmente, avessos. Há histórias, por exemplo, de filhos responsabilizados pelas mães, quando abordadas pela polícia, para escaparem de uma prisão por porte e venda de drogas; há também aqueles que são presos por estarem em companhia de outros, ou aqueles que continuam eternamente sob suspeita, mesmo depois de já terem cumprido suas penas ou medidas, sem nunca terem a chance de se

---

<sup>44</sup> Ao longo deste trabalho utilizamos os termos *menino/menina* e *garotos* não apenas para evitar o mono-termo *jovem* e seus derivados, mas também com a intenção de aproximar o leitor destes sujeitos, atrair seu olhar e dotá-lo daquele sentimento mais humano, familiar e caloroso que dispensamos a nossos filhos, sobrinhos e seus amigos, pois é necessário ter em mente que todos têm o mesmo direito a esse olhar, embora a maior parte das pessoas disso se esqueça, tratando de maneira diferente o jovem de seu círculo social e aquele proveniente de outros contextos menos favorecidos, tolerando erros e experimentações de seus próximos e condenando/criminalizando as mesmas experiências destes últimos.

integrarem de fato, e há também aqueles (a grande maioria) que são freqüentemente abordados apenas por estarem na rua, por serem pobres, negros, jovens e por morarem naquela comunidade. Para eles, há o agravante de que já se sabe que o tráfico de drogas e o crime organizado estão inseridos ali, portanto, para todos os efeitos, “todos são suspeitos até que se prove o contrário”. E assim foram recebidos muitos deles por boa parte das pessoas que compunham o novo quadro de gestores e trabalhadores do Centro da Juventude.

Enfim, jovens marcados por uma história de conflito e abandono sociais, que não se vêem como cidadãos de fato, que não conseguem permanecer na escola, que enfrentam cotidianamente uma abordagem truculenta da polícia, passando por instituições “correcionais” (medidas “sócio-educativas”, internações e prisões), muitas vezes injustamente, tratados como massa (podre) e nunca como sujeitos, são compelidos a mudar de espaço de convivência por determinação hierárquica e, nessa mudança, se vêem constrangidos a um novo processo de institucionalização, tendo a obrigatoriedade do uso de carteirinha de identificação para acessar o novo espaço a eles (re)determinado. Para nós, o uso das carteirinhas poderia ser encarado como absolutamente normal, mas, para eles, com o histórico negativo de institucionalização, chegava a ser insuportável. Além disso, foi muito gritante a maneira como foram “acusados” sumária e previamente de *virem a* degradar o Centro, e por isso, foram “proibidos” *de antemão* de mexer nos equipamentos (TVs, vídeos, aparelhos de som, por exemplo) ou acessar determinados espaços, que anteriormente eram de livre acesso a todos (como piscina, quadras e o local em si). Isso lhes doeu profundamente, e contornar a situação exigiu delicadeza e muita confiança. Felizmente, com o diálogo e a convivência, conseguimos reverter essa situação, ao provar que eles são tão responsáveis quanto nós no cuidado com os materiais e equipamentos e com o próprio espaço físico. Nas palavras de um dos jovens: “Por que eu ia quebrar um negócio que é pra gente usar?” Atualmente, é freqüente que os próprios jovens façam a requisição verbal de um material ou equipamento, o que é prontamente disponibilizado.

A seguir, são apresentadas cinco histórias de vida de quatro meninos e uma bela menina que na consecução serão os principais atores de algumas cenas vividas nas oficinas e aqui relatadas, que trarão elementos, nos limites descritos, que se articulam com o embasamento teórico. Os dados que serão agora apresentados no relato tanto das histórias de vida quanto das demais situações foram colhidos, de um lado, através das conversas guiadas e, de outro, em nossos encontros das oficinas e também nos acompanhamentos individuais ou de grupo focal que realizei durante o primeiro semestre de 2009. Em tempo, o grupo focal era

composto de quatro jovens, três meninos e uma menina; importa dizer que estes sujeitos eram aqueles com quem estabeleci um vínculo mais intenso. Nos encontrávamos fora do horário de oficina, uma tarde por semana, e realizávamos passeios (UFSCar, USP, Parque Ecológico), visitas (METUIA/UFSCar), discussões, apreciação de filmes (DVDs e a primeira sessão de cinema de todos!), leitura de livros e reflexões coletivas, projeção de sonhos, conversas abertas, lanches compartilhados etc., no intuito de aprofundar nossos vínculos e ampliar a apreensão das percepções que estes jovens tinham a cerca de seu “estar no mundo”, de seus sonhos e projetos de vida.

### **3.4.1. “Quero ser jogador de futebol”: um bate-bola entre a teoria e a prática**

#### **3.4.1.1. A história de Marcos**

Marcos é um jovem de 22 anos, tem quatro irmãos e cinco irmãs – todos filhos do mesmo casamento -, dos quais vivem com ele um irmão (mais novo) e três irmãs. Vive, ainda, com a mãe, que tem um namorado. Perdeu o pai quando tinha apenas entre 8 a 10 anos, mas, para ele, “parece que foi ontem”. Na época da “entrevista”, tinha uma “ficante”. A relação com a família é tranqüila, e os homens conversam muito entre si; um dos irmãos esteve preso em decorrência de envolvimento com o tráfico de drogas, entretanto ele não explorou, nem sequer mencionou o fato nas duas conversas guiadas.

Sua rotina consiste em acordar (tarde), fazer café, ir à padaria; depois do meio-dia, vai para a rua para jogar bola ou conversar. Não gosta de ficar em casa, porém vai à casa dos amigos (principalmente do Jair) para conversar ou assistir filmes. Às sextas-feiras vai ao CJ (à tarde). Deixou de frequentar a escola em 2008, no meio do ano; cursava, então, a 6ª série, no noturno; ali, gostava da aula de português e dos amigos. Parou, diz, porque foi trabalhar, fazendo bicos com um amigo, em uma loja de piscinas. Não sente vontade de ir à escola, e acha que não volta mais.

Em relação ao trabalho, conta que começou com aproximadamente 15 anos, em uma fábrica de bolos; também já trabalhou de servente de pedreiro, em um açougue, em uma fábrica de tijolos e na loja de piscinas; gostava mais deste último trabalho, pois estava próximo dos amigos. Atualmente, não tem feito nada *embora ele não se defina* como “desempregado”.



Quanto aos amigos, declarou ter muitos (especialmente, Jair, Diego, Paulo, Nathan), com os quais conversa, assiste a filmes, joga bola. Quando tem problemas, é a eles que recorre; além disso, quando um de seus melhores amigos (Jair) esteve preso, ia sempre a sua casa, brincar com seu filho. Agradece a Deus pelas amizades.

Sobre os fatos que marcaram a sua vida, assinalou o falecimento do pai (sem detalhes) e a morte do irmão de Jair, por suicídio.

A respeito dos sonhos de criança, declarou que queria ser jogador de futebol, desejo que ainda persiste, apesar de saber que não será mais possível, em função de sua idade. Pensa também na possibilidade de ser técnico de futebol, e já teve vontade de ser advogado, mas acha que não é uma boa idéia, pois se julga “preguiçoso”, sem vontade de estudar. Quanto ao futuro, quer casar e ter a própria casa com a mulher.

Indagado sobre a morte, disse que gostaria de deixar saudades e lembranças como uma pessoa boa, porém, acha que deixará apenas saudade. No contraponto, ao ser questionado sobre o que levaria desta vida, afirmou com entusiasmo que levaria “o Jardim Gonzaga inteiro!” e tudo o que aprendeu. Desta vida, compartilharia com outras pessoas os amigos que tem.

A questão dos projetos de vida, central em nossa investigação, foi inicialmente respondida com uma grande interrogação. Ao enunciar a pergunta: “Você sabe o que é um projeto de vida?”, obtive resposta negativa, e também uma “cobrança”: “A dona não vai contar o que é?” Curiosamente, no dia seguinte, colhi mais uma: “Dona, a senhora não vai contar o que é projeto de vida? Essa noite eu dormi pensando...” Expliquei, mas não tive a certeza de ter sido compreendida. Porém, na ocasião da segunda conversa, a essa mesma pergunta, sua resposta foi: “É o que a gente quer ser no futuro!” Quando questionado se tinha algum projeto de vida, afirmou, na segunda ocasião, que sim: “Ser técnico de futebol”. Afirmou que assiste a alguns programas futebolísticos e que sabe algumas regras; além disso, mencionou a possibilidade de ser advogado, amparando-se na ação do advogado de alguns de seus amigos (com o qual já conversou muitas vezes), pois entende que este é um trabalho importante, o de conferir alguma proteção judicial aos garotos de sua comunidade, a partir de uma compreensão de seu contexto diferente daquela comumente apresentada pelas elites e pela mídia de massas; de qualquer maneira, isso não passa de uma vontade, já que há, a seu ver, dois entraves: em primeiro lugar, sua timidez, que o impediria, por exemplo, de participar de júris ou outras atribuições dialógicas inerentes à profissão; em segundo lugar (mas não

menos importante), sua “preguiça”, uma vez que a função “exige bastante estudo”; vale lembrar que este jovem é um bom conhecedor das regras vigentes na comunidade, sendo, inclusive, por nós consultado em momentos de conflito, nos quais se revelou capaz de ponderações e previsões bastante realistas e assertivas. Ainda, segundo apontamentos de campo produzidos a partir dos vínculos estabelecidos entre os estudantes, técnicos e pesquisadores e o próprio:

“ele conhece um pouco do trabalho do tráfico. Disse que quem é traficante não sofre, porque só coordena, e quem sofre são os jovens e suas famílias; os jovens, porque ficam a noite toda acordados e ficam cansados, e a família porque os filhos acabam sendo presos. De uma maneira indireta, deu a entender que ele já trabalhou no tráfico.”

Bem, ao ser questionado sobre a relação entre seu projeto de vida e o coletivo, novamente devolveu-me uma interrogação. Perguntei-lhe, então, o que espera do mundo, como acha que ele está e sua resposta foi: “Não está muito bom, não. Tem muita violência. Queria que tivesse menos sofrimento, sem guerra e sem drogas”.

Para finalizar, gostaria de dizer que este é um dos jovens com os quais construímos um importante vínculo, talvez o mais forte dentre todos os demais. Me recordo que no começo de minha inserção no campo ele ficava apenas circulando, observando, sem se aproximar muito nem participar efetivamente das atividades; porém, durante uma oficina de reciclagem de papel, técnica por mim dominada<sup>45</sup>, ao me ver coordenando os trabalhos, se aproximou e perguntou, quase que afirmando: “É a Dona que manda aqui, né?” Prontamente, respondi-lhe que não, e que naquele espaço/grupo as coisas se davam de outra maneira, sem “mandonismos” (coisa que, acredito, ele já sabia, pois freqüentava o grupo desde antes de minha chegada), e que eu apenas estava coordenando aquela atividade justamente por dominar a técnica; naquela tarde ele participou da atividade, inclusive colocando, literalmente, a mão na massa; depois daquele dia, passou a participar mais ativamente das atividades propostas e não faltou um único dia, sequer.

Ainda, outros elementos importantes de sua história foram sendo apreendidos ao longo de nossa caminhada; vamos a eles...

Marcos - assim como a maioria destes jovens -, no início, apresentava um comportamento bastante machista; a título de exemplo, segundo registros de nossa equipe, durante uma oficina na qual se montavam os times de futebol para um campeonato, ele “disse

---

<sup>45</sup> Em função de minha atuação enquanto educadora ambiental.

que mulheres não sabiam nada de futebol e que elas só sabiam e tinham que ficar em casa cuidando da família e fazendo comida. (...) Que mulher dele (quando casasse) tinha que ficar em casa e que não confiava se sua mulher fosse trabalhar fora”. Todos os dias, ao fim das atividades, quando arrumávamos o espaço, limpando, varrendo etc., ele ficava meio incomodado e dizia que era trabalho de mulher; quando questionado, ruborizava, e, não raro, rebatia com: “O marido da dona faz isso lá na sua casa?”, ou outras perguntas semelhantes, sempre respondidas assertivamente. Atualmente, varre chão, lava louça, faz tudo o que nós fazemos, sem o menor constrangimento...

Quanto aos estudos, quando eu questionei sua saída da escola, ele me disse que não tinha vontade de ir, que sempre preferiu ficar jogando bola, e que não “escutava” a mãe. Porém, em contraste, é notadamente um leitor eficiente, e gosta de livros e filmes, embora não tenha iniciativa de ir buscá-los. Quando lhe disse que talvez eu estivesse presente na escola da comunidade no futuro próximo<sup>46</sup>, sua reação foi: “Aí fica diferente pra gente, Dona”, deixando a impressão de que, se houver a possibilidade de uma relação mais horizontal, a escola pode voltar a ser interessante para ele. Apesar de sua “couraça”, tem se revelado atento e sensível; confessou, inclusive, ter “quase” chorado ao assistir o filme *Escritores da Liberdade*<sup>47</sup>, na ocasião de um dos encontros do grupo focal. Outro fato importante foi seu questionamento acerca de *meus* projetos de vida; essa conversa rendeu bastante, e ele ouvia atentamente, com os olhos cintilando...

Sua história reflete aquela forja identitária produzida pela escola, pelo mundo do trabalho e, também, pela proximidade relativa ao tráfico de drogas, embora ele não tenha uma vinculação direta com o mesmo (não trabalhe no tráfico). Porém, seus percursos recentes também revelam a abertura para novas possibilidades, desde que se fortaleçam e/ou concretizem relações sociais mais horizontais e dialogais.

#### **3.4.1.2. A história de Paulo**

Lembro-me do meu primeiro dia no campo, minha estréia nas oficinas... Eis que se aproxima um rapaz e começa a conversar conosco; percebi que era novo no grupo no

---

<sup>46</sup> Em função de estágios curriculares a serem cumpridos para a integralização dos créditos da graduação em Pedagogia que venho cursando, concomitantemente.

<sup>47</sup> *Escritores da Liberdade* (Freedom Writers). (2007 - DVD).

momento em que minha companheira de trabalho procedeu com uma apresentação e, perguntando seu nome, comentou: “É a primeira vez que você vem, não é?” Para nosso espanto, ao se apresentar, respondeu seu questionamento revelando que estava vindo ao grupo pela primeira vez porque acabara de sair da prisão, na qual havia estado por um ano e meio, por venda de drogas. O “espanto” deveu-se ao fato da maioria dos meninos desejarem, na verdade, não revelar esse tipo de condição, principalmente antes de terem estabelecido um vínculo que lhes confira segurança e confiança. Isso é bastante natural, pois sabem que, provavelmente, serão “mal vistos”, independentemente de quais percursos tenham feito e quais as razões por trás de suas trajetórias, em função da leitura convencional apontar para a criminalização sumária. Pareceu-nos, portanto, alguém bastante aberto, receptivo e acessível, mas seu desprendimento aparente pode também ser fruto de uma certa ingenuidade ou inabilidade na interpretação e atuação frente a contextos sociais, como veremos um pouco mais adiante.

Durante o primeiro semestre de inserção no campo, pude acompanhar episódios bastante difíceis para ele, como uma nova detenção, embora bastante rápida, e a morte de um irmão, assassinado pela polícia. Este irmão havia passado algumas vezes pela polícia, por envolvimento com o tráfico e por roubo, e vivia em outra cidade. Apesar de seu real envolvimento com o crime, conversava com os irmãos e os orientava para manterem distância desse universo; era casado e tinha um filho pequeno. Sua morte deixou Paulo bastante abalado e com medo de uma nova emboscada policial (declarava ter sido ameaçado pela polícia inúmeras vezes, antes). Na noite do dia em que o irmão foi morto, a polícia chegou a invadir sua casa, mas não o encontrou, por estar no velório do irmão. Foram semanas de angústia para ele e para nós, nas quais ele pensou, em vários momentos, em sair da cidade; não o fez por não ter para onde ir; embora tenha dito que o pai o havia convidado para ir para a Bahia. Outro fato importante para ele foi a gravidez de uma das irmãs, cuja paternidade ela omite. Apesar de preocupados com ela, aceitaram seu filho, com muito carinho. Na verdade, o pai levou-a para a Bahia desde meados da gestação, e lá está com o filho, sob seu abrigo. Vale dizer que a menina é muito bonita, e sua gravidez foi considerada precoce pela família (assim como o é na atual leitura social).

Enfim, Paulo é um rapaz de 24 anos, tem, atualmente, três irmãos (eram quatro) e cinco irmãs, do casamento de seus pais, e mais dois irmãos pequenos por parte de pai. Vivem com ele um irmão e uma irmã, ambos mais novos do que ele, a mãe e o padrasto. O pai foi para a Bahia com a nova esposa, e é agricultor; mantém uma boa relação com a

família e está sempre em contato com os filhos, sendo bastante presente, apesar da distância; além disso, mantém um bom relacionamento com a ex-esposa e com seu novo companheiro. Paulo dá “nota 100” para as duas famílias, a da mãe e a do pai. Diz que são muito unidos, mesmo na dor e na tristeza. Ele não tem filhos, mas quer ter, futuramente. Contou que estava namorando há 15 dias (na época da primeira conversa guiada).

Em sua rotina, compõe, ensaia (sozinho) e ouve músicas, joga futebol com os amigos, vai ao CJ para se divertir e conversar conosco, porque acha “melhor do que ficar em casa”. Desde o início, revelou sua paixão pela música; suas preferências são pagode e música sertaneja (na verdade, são as únicas que ele escuta, além de “funk”).

A respeito dos sonhos, revela que, no passado, queria ser jogador de futebol, mas, atualmente, não quer mais ser jogador; sonha em viver de música, “carreira artística”. Ele possui um CD gravado, e diz que o pai é um de seus maiores incentivadores, e que cuida, como pode, de sua carreira; em função disso, vem da Bahia em algumas ocasiões. Paulo conta já ter cantado com um parceiro, antes de ser preso, e às vezes nos conta que vai cantar em alguns lugares. Em uma ocasião, apresentou-se em um evento dominical no CJ. Se, por um lado, seus talentos apresentam-se, por ora, limitados, sua coragem parece inabalável, assim como o sonho de viver “da arte”. Estimulando sua “vocaçãõ” musical, gravamos um CD para ele, com músicas de que ele gosta, mas também com outras selecionadas por nós com a intenção de ampliar seu repertório, alargando seus horizontes às possibilidades da música enquanto linguagem universal e expressão estética. Muitas das canções selecionadas foram pensadas como estímulo, confiança e símbolo de nosso vínculo. Certamente, o resultado final ficou bastante parecido com seu espírito, muito alegre, confiante e positivo! Na última vez que o vi, disse ter gostado muito do presente, que incluiu um caderno adornado com motivos musicais. Quanto ao futuro, pede que Deus o ajude, “me dê força e que eu não esqueça dos amigos”; quer ter uma família bem unida, ter filhos e ter a própria casa e carro.

Sobre os amigos, Paulo declarou, inicialmente, que “não é com todo mundo” que se dá bem, mas que com outros se dá muito bem (Nathan, Marcos – “É como um irmão!” -, Diego, Jair, Vitória - e sua família toda, além de seu namorado -) e arrematou: “tenho com eles a mesma amizade que tenho com as *donas!*” Com eles, gosta de “conversar de tudo, sair ou ir na casa deles”; mas passa mais tempo com a sua família. Contou, em outra oportunidade, que a relação com os amigos é “super bacana!” Disse que quando tem problemas, conversa com o Marcos ou com a mãe, ou liga para o pai.

Sua relação com a escola, bem como com o trabalho, é ainda uma incógnita para nós, uma vez que as informações colhidas em diferentes momentos são por demais discrepantes, não permitindo uma síntese. Porém, esse desencontro é, em si mesmo, bastante revelador. Sobre a escola, na primeira ocasião, disse que tinha parado de estudar no segundo colegial, em 2006, que havia repetido a sexta série por duas vezes, que parou porque havia “desanimado”, e que queria “mais respeito”. Da segunda, disse que se “sentia bem” ali, que tinha estudado até a quarta série, que parou em 1999 ou 2000, que nunca havia repetido o ano, mas que era muito “bagunceiro” na escola -“Eu era terrível!”-, apesar de se dar muito bem com todos: amigos, professores, etc.; disse, ainda, que estudava à noite e parou porque estava muito corrido tocar e estudar, e que desistiu de vez quando mudou de escola e ficou longe da melhor amiga, por quem era apaixonado. Noutra vez, me contou que tinha saído da escola quando foi preso...

Sobre sua relação com o trabalho, relatou, inicialmente, que começou na agricultura, aos 10 anos, quando ainda morava em Leme, mas que, para ele, a música é muito importante, embora fizesse gosto por trabalhar em uma loja. Em outro momento, contou que começou a trabalhar com 14 anos, ajudando o pai como servente de pedreiro e que, posteriormente, foi “ajudante em supermercado, sacolão”. Curiosamente, não mencionou sua passagem pelo tráfico, nem caracterizou a atividade enquanto um trabalho. Atualmente, está trabalhando em um “emprego fixo”, em uma cooperativa de limpeza urbana.

Quando indagado sobre os eventos marcantes em sua vida, na primeira ocasião, relatou a seguinte seqüência: 1) O dia em que conheceu sua namorada (de então) numa festa; e 2) o dia em que conheceu o dono da sorveteria e foi tocar no Aracy, seu primeiro evento artístico, no qual, segundo ele, um grande público se fez presente (“De lá pra cá venho tocando bastante”). Na segunda oportunidade, relatou a perda do irmão, primeiramente, e, na seqüência, o show de inauguração da sorveteria – “O primeiro show que fiz sozinho!”

Ao conversarmos sobre a morte, suas respostas também foram diferentes nas duas ocasiões. Na primeira, disse que gostaria de deixar a família, a casa, o carro (sic) e que achava que deixaria, efetivamente, saudades nos amigos e na família, assim como recordações. De outra feita, disse que gostaria de deixar “uma casa para minha mãe; um carro para o meu irmão; paz; alegria; saudade; memórias alegres; boas lembranças”, e achava que deixaria, de fato, os bens materiais e as lembranças. Por outro lado, sobre a vida, disse que levaria desta: saudade, lembranças, estudos e “todos os meus amigos”, e compartilharia com outros as amizades, a felicidade e a música.

Quanto ao tema *projeto de vida*, na primeira situação, disse não saber o que era, e não demonstrou muito interesse (ao fundo, um DVD sertanejo roubava sua atenção...) e, na segunda, disse: “Não sei, mas vou tentar descobrir o que é.” Aproveitei seu interesse e conversamos sobre isso. Quando perguntado sobre o mundo, afirmou, inicialmente: “Tem muita violência, mas tem muita coisa legal, também!” Em outra oportunidade, afirmou querer mudar algumas coisas “porque tem muita violência, que vem do tráfico.”

Com relação ao período em que esteve preso, diferentemente dos primeiros tempos, conta que viveu o inferno, mas não traz detalhes (a esse respeito, reproduzo um texto seu, publicado em nosso Fanzine<sup>48</sup> - anexo 2); além disso, sua relação posterior com o tráfico também merece análise. É sabido que os “irmãos”<sup>49</sup> não costumam ser abandonados pela organização, e quando de sua libertação, teria de ser-lhe atribuída uma função dentro do esquema. Porém, é marcante sua inabilidade (ingenuidade, até) e sua incapacidade em operar segundo as necessidades do ofício. Foi-lhe atribuída, então, a função de “disciplina”, que consiste em monitorar a comunidade e garantir que as normas de conduta da organização sejam respeitadas; para tanto, a ele foi dado o poder de punir quem se desviasse do comportamento esperado. E estava armada a confusão! Não só ele não tem talento para disciplinar, como, aparentemente, não está de acordo com o código; além disso, seus pares não pareciam aceitar sua “autoridade” e terminaram por “discipliná-lo” ao menos em duas ocasiões. Esperamos que ele não se envolva em nenhuma outra contenda, pois, segundo as leis vigentes, a terceira punição é a expulsão da comunidade ou a fronteira final da vida. De qualquer maneira, está claro para nós que sua função é, na verdade, um descarte “branco”, já que foi posto em uma função aparentemente “segura” (não lida com a droga ou com o dinheiro), mas ardilosa e traiçoeira, principalmente em função de seu perfil. Vale dizer que

---

<sup>48</sup> O fanzine *Espaço fala aí* é um dos produtos de nossas Oficinas. Na verdade, a proposta de sua produção foi expandida, abrangendo também o espaço da escola e configurando-se como uma ponte entre estas duas frentes de atuação do Projeto METUIA-UFSCar: a escola pública e o Centro da Juventude, ambos localizados no mesmo território. A iniciativa ganhou *status* de projeto de iniciação científica de um dos alunos de graduação em Terapia Ocupacional vinculado ao Núcleo UFSCar do Projeto METUIA, e conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>49</sup> O termo “irmãos” é uma expressão própria referente aos membros de um grupo criminoso, que contribuiria, segundo Adorno e Salla (2007, p. 17), “para firmar a malha de solidariedade entre os presos (...) pela construção de uma percepção de pertencimento”, evocando uma “solidariedade entre ‘irmãos’” (p. 24). Porém, estes autores advertem que não se deve esperar, com isso, a busca por uma sociedade mais justa, igualitária ou democrática, pois que os únicos objetivos em jogo dizem respeito aos ‘negócios’, e os líderes “não têm pudor punitivo, não hesitam em matar e aplicar justiça sem direito à defesa. (...) sua concepção de sociedade é tosca, fundada na lealdade entre ‘irmãos’ e na concepção do social como família extensa, constelação de interesses materiais e morais” (p. 24).

Paulo apresenta algumas dificuldades cognitivas, que dificultam inclusive sua leitura de mundo e se revelam em potenciais armadilhas nesse cenário de descartabilidade.

A despeito de tudo e todos, demonstra claramente a intenção de se manter longe desse universo, e prefere, sempre, falar dos momentos bons.

Há algumas interpretações possíveis, então, vejamos: por um lado, podemos supor que, apesar de sua aparente abertura e forte vinculação ao grupo, há aspectos de sua vida que ele não deseja realmente revelar, não por falta de confiança, mas por um desejo de, talvez, ser “bem visto” por nós, reconfigurando sua realidade, mesmo confiando em nossa “leitura de mundo”. Por outro ângulo, sua “confusão” pode ser não intencional, ou não pernicioso, ou seja, pode ser, neste caso, que intencione somente dizer-nos o que acha que queremos ou gostaríamos de ouvir, ou que, no primeiro caso, tenha ele mesmo uma visão imprecisa de si mesmo frente à sociedade, na qual não consiga encontrar as justificativas para seus percursos, ou seja, na qual busque, a cada interação e de acordo com os questionamentos da ocasião, novas explicações para aquilo que a sociedade tem estabelecido como fracassos pessoais, ao invés de assumir o que há de oculto ideologicamente em seu “projeto social”, a saber, em seu caso: a evasão escolar (daquela mesma escola que não acolhe, não significa, não atrai e não ensina; e, de quebra, expulsa enquanto professa incluir; determina capacidades e habilidades; enquadra e conforma) e a vinculação ao tráfico de drogas (e dentro deste, seu mecanismo de descartabilidade, violência e corrupção).

Faz-se importante destacar que as versões foram se transformando e expondo-o mais, a cada conversa, em função, acredito, da natureza do vínculo construído entre nós. Talvez, a partir da revelação de nossas “chaves de leitura” do mundo e da sua realidade, ele tenha se sentido mais confortável para desvelar seus “fracassos” (que eu chamo apenas de percursos), mesmo que tentasse encontrar explicações “mais românticas” ou “aceitáveis”; afinal, na primeira versão sobre a escola, declarou ter parado no segundo colegial, o que era facilmente questionável em vários momentos nos quais algumas habilidades básicas de leitura e escrita (por exemplo) se faziam necessárias, como a confecção do Fanzine, os jogos de perguntas e respostas etc., enquanto, na segunda oportunidade, afirmou ter encerrado sua carreira escolar há quase dez anos, quando cursava a quarta série<sup>50</sup>. Outro fator importante,

---

<sup>50</sup> A esse respeito, vale à pena anotar, conforme apontamentos da equipe: em uma dada situação, decidi elaborar uma música, na tentativa de “desabafar” acerca de problemas que estava vivenciando; decidi, depois, que ao invés de criar, escreveria a letra de uma música de que gostava. Ao se deparar com suas próprias dificuldades e limitações – levou mais de 40 minutos para conseguir escrever três frases de uma música conhecida -, mas diante



mas ainda emblemático é o fato de, em todas as oportunidades, Paulo ter declarado que voltaria à escola!

### **3.4.1.3. A História de Pedro**

Pedro tinha, na época, 17 anos. Seu núcleo familiar era composto de mãe, pai, avó, um irmão e três irmãs. Morava na casa, ainda, sua namorada, gestante de sete meses, com a qual, porém, não mantinha uma relação estável.

Ao contar sobre sua rotina, disse acordar depois do meio-dia, tomar café, almoçar às 15 horas e ficar andando (ir até a cachoeirinha, jogar baralho perto da igrejinha etc.).

A respeito da escola, contou que havia voltado a cursar a 6ª série no segundo semestre de 2009, na modalidade EJA; disse que gosta de ir à escola e que tem “bastante colega”. Quanto ao trabalho, disse que tentou conseguir algum em um supermercado e que nunca trabalhou.

Sobre a relação com a família, disse que é boa, embora não andasse falando com o irmão. Quanto aos amigos, disse que dois “ajudam de verdade”, e que tem “*bastante colega*” (repetiu a informação, assim como ocorreu durante a conversa, pois parece que há, nesta repetição, certa ênfase intencional, revelando indícios também encontrados em muitas outras falas de vários destes jovens a respeito de um sentimento de solidão, de “não ter com quem contar”, de ausência de solidariedade e de respeito, de “cada um por si”).

Em relação aos sonhos, contou que no passado queria ser jogador de futebol, mas que atualmente não tem nenhum, só quer ter um carro e uma casa sozinho. Quanto ao futuro, não declarou sonho algum.

Sobre os fatos que marcaram a sua vida, mencionou o filho que vai nascer, demonstrando bastante expectativa.

---

de uma atitude pacienzosa de uma das estagiárias do Núcleo, afirmou que nós (equipe do METUIA- UFSCar) tínhamos muita paciência e cuidado com todos; que ele já tinha participado de outro projeto, mas que as pessoas que nele trabalhavam perdiam logo a paciência.

A respeito da morte, contou que gostaria de deixar um filho homem “para as pessoas lembrarem de mim”, mas acha que deixará apenas lembranças, boas e ruins. Disse, ainda, que não levaria nada desta vida, e que compartilharia com outros o saber, tudo que aprendeu e vai aprender.

Quanto ao tema *projeto de vida*, disse não saber o que é e também não ter.

Chamam a atenção, em seu depoimento, as respostas lacônicas, breves, assim como os silêncios deixados. Porém, curiosamente, ao fim da conversa, quando perguntado se queria dizer alguma coisa sobre a qual não tivesse sido questionado, declarou que sim, que havia gostado das perguntas e que na conversa “deu pra desabafar um pouco”.

Importa contar que sua filha nasceu no início deste ano, e que ela e sua mãe não vivem mais com ele. Quando lhe perguntei sobre o assunto, lembrando de sua expectativa, desconversou...

Além das informações colhidas durante a conversa guiada, também é de nosso conhecimento que ele apresenta um vínculo com o tráfico de drogas, não explicitado ou reconhecido enquanto trabalho por ele mesmo. Vim a saber que o distanciamento de sua filha, determinado pela mãe da criança, se deve a este mesmo vínculo.

Outro fato importante parcialmente protagonizado por ele foi o suicídio de um jovem da comunidade, muito amigo seu, que passava por uma grave crise em função de dependência química de *crack*. Pedro foi o primeiro a encontrá-lo, ainda com vida, e tentou resgatá-lo; levou-o nos braços até a ambulância, mas não teve êxito. Esse episódio ocorreu poucos meses após o nascimento e afastamento de sua filha. Quando tentei conversar com ele sobre todos esses acontecimentos, esvaiu-se num silêncio lapidar. Imagino que inúmeros conflitos devam estar em ebulição. Desta vez, não foi possível desabafar...

Sua história reflete, assim, a precariedade em que vive a maioria destes jovens, tanto no que tange aos processos educativos formais, quanto às possibilidades de trabalho e renda, de inserção relacional e social, a proximidade constante com a morte, a deserção, a violência e o desespero.

#### **3.4.1.4. A história de Vitória**

Vitória é uma jovem de 19 anos, tem três irmãs e cinco irmãos, dos quais três são meio irmãos, por parte de pai. Seus pais são separados há mais ou menos 15 anos, e o pai casou-se novamente. Vive com a mãe, dois irmãos mais novos, duas irmãs mais velhas e um sobrinho, filho de uma destas irmãs.

Sua rotina, à época das conversas, consistia em acordar por volta das 11 horas da manhã, fazer o serviço da casa (arrumar o quarto, a sala e fazer o almoço), ir para a rua visitar as pessoas (pai ou amigos), fazer a lição, escutar música, dançar sozinha, cantar, tomar banho, ir à escola (das 18:50 às 22:45), voltar da aula, ver televisão, namorar, comer, assistir mais televisão e dormir por volta de meia-noite ou uma hora da manhã. Também disse que gosta de conversar com os amigos e, quando não está cuidando do sobrinho (ou então, mesmo com ele) gosta de freqüentar o CJ para as Oficinas e para acessar a internet, jogar bola ou outra atividade.

Sobre sua relação com a escola, diz que é boa, e que ali conversa com professores e amigos (homens); não gosta de conversar com as meninas, porque “não dá certo; tem muito rolinho”. Gosta mais de conversar e de aprender matemática. Conta que repetiu a 4ª série apenas porque não fez a prova do SARESP, por desinformação da mãe. Disse ainda que sua maior dificuldade é em “português”.

Quanto ao trabalho, sua resposta foi emblemática, pois inicialmente disse: “Nunca trabalhei”, ao mesmo tempo, relatou que já “catou” goiaba, apanhou café quando tinha mais ou menos 16 anos, ajudando a mãe, e que esta atividade “é ruim; é muito ruim!”; contou, também, já ter trabalhado de babá (e estava nessa atividade, inclusive, à época), já ter realizado estágio em uma grande loja de departamentos e ter colocado lantejoulas em blusas. Curiosamente, não compreendeu nenhuma dessas atividades como trabalho; talvez nunca tenha, de fato, percebido ou recebido os “frutos” de suas atividades.

Vitória conta que a relação com a sua família “às vezes é complicada, às vezes fácil. Me dou bem com os parentes”, e que as irmãs brigam entre si. Acha que tem uma relação superficial com a mãe, e que sente menos vergonha de conversar com a madrasta, com quem conversa mais; diz que não confia nos irmãos (meninos e meninas). A solidão existencial desses jovens foi algo que certamente me impressionou, por ser tão generalizada, ou por ser sentida tão intensamente por eles. Nessa ocasião, Vitória me confidenciou que não

tinha amigos de verdade, que conhecia muita gente, tinha uma família imensa, um namorado, mas não se sentia à vontade para conversar com ninguém; quando “escavei” um pouco mais, perguntando com quem contava ou recorria em momentos de angústia, me disse: “pra dona!” Recuperada do impacto, percebi o tamanho da responsabilidade e da importância de nosso trabalho, incluindo aqui, principalmente, a manutenção da ação extensionista do Núcleo no oferecimento de alternativas educativas e relacionais sustentadas em bases como respeito, diálogo, democratização de informações, desenvolvimento de autonomia e habilidades sociais e escolares, responsabilidade, entre outras.

Quanto aos sonhos, declarou que no passado queria ser jogadora de futebol (!), mas a mãe não deixou; recentemente, queria ser professora, mas agora não sabe bem... Para o futuro, sonha em ter a sua casa, sua família, um “bom serviço” e “queria jogar bola!”.

Sobre os fatos que marcaram a sua vida, diz não se lembrar de nada. Ao ser questionada sobre a morte, disse que gostaria de deixar “minha lembrança”, e acha que o que vai ficar são “as amizades”. De outro ângulo, declarou que levaria desta vida “todos os meus amigos” e que compartilharia “o meu jeito de sorrir!”.

Quando questionada sobre o tema *projeto de vida*, disse ser referente ao “que vou fazer; o que quero ser; meus sonhos; para o meu futuro.” Declarou, ainda, ter um projeto: “fazer faculdade; correr atrás de meus objetivos; ser alguém melhor (não que eu não seja...)”. Não soube estabelecer uma relação entre o seu projeto de vida individual e um plano mais coletivo, mas, em relação ao mundo, afirmou: “tá mal! Sem empregos... Tem muita violência, drogas, precisa mudar...”

Em resumo, Vitória tem uma vontade enorme de estudar, de fazer faculdade, e conta com uma habilidade matemática e lógica diferente da de seus pares, fazendo com que se destacasse em uma visita realizada ao observatório da USP-São Carlos, como parte de uma Oficina. Em virtude de seu interesse, fizemos também visitas à UFSCar aproveitando a realização de uma feira, e ela estava tão feliz e à vontade, que fez o dia todo valer à pena. Porém, ela não conta com o apoio da família, que lhe atribui um possível social compatível com o da comunidade, ou seja, ela não poderá estudar, porque tem de trabalhar; segundo sua mãe, “não tem isso de estudar, não. Vai trabalhar!” Ela veio um dia me contar o ocorrido, com lágrimas nos olhos, e dizendo que iria “deixar essa coisa de sonho pra lá”; quando perguntei se ela gostaria que eu intermediasse uma negociação, disse que isso pioraria a situação... Mas “desistiu de desistir”, e disse que seguiria em frente, mas sem alarde. Lembrei-me,

obviamente, de Sennett (2004) e de suas ponderações a respeito da meritocracia e dos custos sociais da capacidade pessoal<sup>51</sup>; de qualquer maneira, optei por buscar alternativas junto com ela; algum trabalho em que sobrasse um pouco de tempo para os estudos... Desde o fim do ano passado, a *Vi* trabalha em uma empresa de *fast-food*, ganha seu dinheirinho e tem planos de fazer algum cursinho comunitário durante o dia.

#### **3.4.1.5. A história de Nathan**

Nathan era um garoto de 18 anos (à época), tinha quatro irmãos e três irmãs – todos filhos do mesmo casamento -, dos quais vivem com ele três irmãos (dois mais velhos, sendo uma irmã casada, e um mais novo, todos trabalhando). Não vive com os pais, sendo que estes já estavam separados e ele vivia com o pai até que este faleceu há aproximadamente três anos (tinha por volta de 42 anos, então, e era aposentado). Em relação a este evento, foi bastante marcante seu silêncio parcial: ao perguntar-lhe sobre a causa da morte, o rapaz declarou não saber (mas seu semblante revelava uma resistência intencional), ao mesmo tempo em que afirmou que o mesmo não estava doente nem havia sofrido algum tipo de acidente; contou, ainda, que eles eram muito próximos, “muito amigos”, enquanto com a mãe apenas mantinha um bom contato. A relação com a família “é boa”, era amigo dos mais velhos, com os quais conversava bastante; o relacionamento com a mãe também era bom, e eles andavam se vendo bastante, até então.

Sua rotina consistia em acordar (tarde), se arrumar, ir à casa de Jair, onde assistia filmes, esportes, ou jogava bola; às vezes, almoçava lá, outras vezes, comia um *PF* a R\$3,00; disse que estava namorando há uns 15 dias. Deixou de frequentar a escola quando o pai morreu, em 2005, quando cursava a 8ª série; segundo ele, quando o pai morreu, “desandou tudo”. Afirmou que poderia voltar à escola, e que, nela, gostava “do futebol, de informática, de português”, mas não gostava de geografia. Apesar de admitir a possibilidade de voltar, tinha “medo de não acompanhar”.

Quanto à sua relação com o trabalho, disse que já trabalhou de servente de pedreiro, “lá no Broa”; também trabalhou na *Bêjo* (sorveteria da cidade) e “atualmente” estava procurando emprego (embora não demonstrasse muito entusiasmo nem esperança); dizia gostar de trabalhar, mas não soube dizer porquê.

---

<sup>51</sup> Ver fragmento sobre a meritocracia citado no primeiro capítulo desta dissertação, ou, diretamente, SENNETT (2004, p. 119-120).

Em relação às amizades, relatou que “é bom ter amigos para conversar, jogar bola, crescer juntos”, embora tenha afirmado não ter amigos de infância; também reconheceu que algumas coisas “não agradam”, mas não entrou em detalhes. Quando tem problemas, disse que os resolve “sozinho”, mas quando precisa de colo, recorre aos irmãos.

A respeito de seus sonhos do passado, revelou que queria ser jogador de futebol, sonho que se mantinha no presente; quanto ao futuro? Sem resposta...

A morte do pai foi o momento mais marcante de sua vida. E, ainda nesta temática, gostaria, ao morrer, de deixar saudades, mas declarou achar que deixará, apenas, “minhas coisas, minhas roupas...”

Sobre os projetos de vida, disse nem imaginar o que seriam. Por outro lado, quando questionado sobre o mundo, disse que mudaria muita coisa, e citou o tráfico. A este respeito, é fundamental descrever a cena... Quando lhe perguntei se o mundo estava bom ou se ele mudaria alguma coisa, me disse com firmeza: “Ah, mudaria, Dona.” Feito isto, abaixou a cabeça... Perguntei, então, o que ele mudaria e, após um breve silêncio, levantou o rosto com os olhos cheios d’água e disse apenas: “o tráfico”. Suavemente, perguntei-lhe: “Ele está bastante presente na vida de vocês, não é?” Sua resposta foi um assentimento com a cabeça, como que engasgado... Tentei ir mais a fundo: “Tem sido duro?”; e novo balançar assertivo. Coloquei fim na conversa, agradecendo seu depoimento e sua confiança, e convidando-o a estar conosco, dando-lhe as boas-vindas. Talvez seja importante, ainda, dizer que ele veio trazido pelo Marcos, e que esteve conosco apenas em duas ou três ocasiões.

Na última vez, encontrei com ele na comunidade, mais especificamente na ECo, em uma atividade em que os próprios jovens “pilotavam” a filmadora. A intenção era colher depoimentos da comunidade acerca de pontos positivos e negativos do bairro, problemas, aspectos interessantes etc., com a perspectiva de montarmos um “telejornal”. Chegando ao local, encontramos com Jair. Como eram os próprios meninos que estavam realizando as filmagens, eles quiseram colher o seu depoimento, em função de sua “influência” e “importância” na comunidade. Havia outros rapazes por perto, e ficamos todos conversando, com a câmera ligada, a respeito das reivindicações levantadas por ele. Ao final, quando íamos de volta ao CJ, convidei Nathan para ir conosco (ele estava visivelmente sob efeito de drogas, mas pareceu querer nos acompanhar), ao que Jair respondeu por ele: “Não, ele vai ficar aqui comigo”. Fomos embora, e fiquei pensando no ocorrido...

Na semana seguinte, havíamos combinado um passeio e os dois haviam dito que iriam, de qualquer maneira. Quando nos reunimos no CJ, estranhei a ausência deles; não comentei nada no momento, mas, logo no trajeto, descobri o motivo: haviam sido presos naquela manhã, quando a polícia invadiu a casa do influente ou “dono da boca” (Jair). Alguns meses depois, os dois foram soltos, e Jair veio à nossa Oficina, participou ativa e colaborativamente, mas Nathan nunca mais apareceu, embora eu o tenha ido procurar e tenha enviado recados. A informação que tenho é que ele vive sem rumo, perambulando; ninguém sabe por onde anda (“tá por aí”), embora continue morando em casa, com os irmãos; talvez esteja ainda mais exposto, mas não há como obrigá-lo a recuperar as esperanças, a confiança nos outros ou em si mesmo, o respeito da família ou a projetar sonhos. Provavelmente eu nunca venha a saber o que de fato lhe ocorreu lá dentro e como ele encarou o evento; sei que a família não lhe deu nenhuma espécie de apoio (“A gente avisou!”), e, pelo nosso breve mas intenso contato, ele não percebe, de fato, nenhum ponto firme a recorrer. Vê-se aqui, claramente, o processo de *desfiliação* tomando forma.

### **3.4.2. *Um pouco mais de nossa vivência dentro e fora das oficinas***

Bem, quanto às atividades que compunham nossas oficinas, algumas se repetiram de um semestre a outro, como a reciclagem de papel, a pintura de camisetas e alguns jogos, dentre os quais, vale destacar o jogo de história de vida<sup>52</sup> (elaborado pela equipe), no qual foram abordados temas como trabalho, escola, família, amigos e sonhos, nas perspectivas de passado, presente e futuro, provocando reflexão e partilha acerca das histórias de cada um e também estimulando o planejamento de projetos pessoais, de maneira bastante incipiente. A utilização deste tipo de recurso lúdico na abordagem das histórias e na estimulação do planejamento de projetos tem sido uma estratégia bastante interessante - com potencial de mobilização e diálogo -, típica de nossa atuação junto a estes jovens, e têm nos proporcionado oportunidades de aprofundamento dos vínculos e de identificação das demandas individuais de cada sujeito, permitindo um planejamento mais adequado das atividades. Outra primeira versão bastante interessante deste jogo foi desenvolvida no primeiro semestre de trabalho (novembro de 2008), e tinha uma importante característica: a exploração da dimensão espacial, de maneira que cada jogador era seu próprio peão, e as

---

<sup>52</sup> Uma descrição mais detalhada deste jogo, incluindo seu funcionamento e as questões elaboradas, encontra-se no Anexo 3.

casas estavam dispostas por todo o espaço da sala. Isso propiciou um envolvimento mais intenso, ao mesmo tempo em que limitava o número de jogadores a quatro elementos, pois obedecia ao formato aproximado de um tabuleiro de ludo, assim, a escuta mais individualizada possibilitava uma apreensão mais acurada, ao mesmo tempo em que deixava os jovens menos expostos, portanto, mais à vontade para algumas colocações.

No *jogo da vida*, como também em outras atividades, pudemos verificar, por exemplo, que os sonhos e desejos destes jovens se mantinham, via de regra, em um plano concretamente material e massificado (um carro e uma casa, nessa ordem!-, e dinheiro-, demonstrando a necessidade de corresponder a uma “expectativa social”, aceitando a lógica do “ter é ser”, e deixando transparecer, nas expressões faciais de desânimo e incredulidade em suas próprias palavras, a desesperança de, sob essas regras, algum dia ser “alguém”), não correspondendo exatamente à satisfação das condições de existência objetivas ou subjetivas, o que seria legítimo; ainda, é notável que se limitem a uma dimensão estritamente pessoal e individual; de qualquer maneira, estas questões todas se relacionam aos níveis de consciência descritos por Freire (1978) e é possível dizer que se circunscrevem àquele nível de consciência intransitiva e, quando muito, à consciência transitiva ingênua. Por outro lado, foi uma grata surpresa constatar, em outras oportunidades em que jogamos novamente, que algumas respostas escaparam a essa lógica, por exemplo, quando um dos jovens declarou publicamente desejar em primeiro lugar dar um presente ao seu melhor amigo, tendo, inclusive, indicado quem era. Explico: estes meninos têm entranhado em seu comportamento um machismo imenso (bem ilustrado, por exemplo, no desejo de Diego e de Pedro de “deixar um filho homem, para que as pessoas se lembrem de mim”); além disso, segundo Sennett (2004), demonstrações públicas de afeto ou consideração não são comuns. Enfim, aquela pequena declaração revelou certo desprendimento da visão exclusiva de seus próprios desejos materiais.

É verdade que este dia foi bastante particular, uma vez que estávamos jogando juntos, como de hábito, e estava a equipe em maior número do que os jovens; ocorreu que, ao jogarmos todos juntos, os meninos se entreolhavam como que incrédulos de que estivéssemos contando coisas tão importantes de nossas vidas para eles, sem reservas, e mostrando-nos como iguais a eles nas dores, dificuldades e também alegrias; talvez a diferença estivesse apenas no plano dos sonhos, que se mostraram mais amplos e menos materiais, com a dimensão do ser (em termos de realizações pessoais, profissionais e coletivas) prevalecendo sobre o ter. Foi importante, também, para eles, perceberem o respeito com que eram tratados



todos os sonhos e todas as colocações e demandas, das mais simples às mais complexas, assim como perceber que a morte está presente na vida de todos, mas que a maneira de tratá-la se revela diferente, para cada um, assim como as outras dores e as conquistas.

Não por acaso, estes jovens são, atualmente, os de vínculo mais intenso, mais estreito; em pequenas sutilezas de sua participação no grupo, pudemos notar importantes transformações de questões bastante arraigadas na maior parte destes sujeitos, como o preconceito e o machismo. Como exemplo, me recorro com alegria de Marcos varrendo a cozinha ou a sala de atividades, ou lavando a louça depois de alguma deliciosa tarde de culinária, e me lembro de tantas vezes em que conversamos sobre machismo, e, dentre elas, de quando ele me perguntou se meu “marido faz(ia) as coisas em casa”. Inúmeras vezes os exemplos da nossa vida doméstica serviram de referência para uma mudança de comportamento, porém, isso só ocorreu, provavelmente, em virtude da qualidade do vínculo, que permitiu que falássemos abertamente de nossas vidas cotidianas, de como resolvemos ou encaramos problemas práticos ou os eventos passados e futuros, positivos ou negativos, tristes ou alegres. Inegavelmente, somos exemplos, modelos para eles, não a serem seguidos, mas a serem levados em conta. A propósito, segundo as informações colhidas ao longo de duas conversas guiadas que fiz com Marcos, que é um rapaz “de ouvir”, seu sonho era ser jogador de futebol (como, aliás, o de absolutamente *todos* aqueles jovens), mas também queria ser advogado (!), mas acha que não dá, porque “tem que estudar”, e a escola, definitivamente, é algo que *parece* não lhe dizer respeito; pensa também, agora, em ser técnico de futebol, pois já passou da idade para começar a jogar. É importantíssimo notar como vamos descobrindo, aos poucos, as origens de alguns comportamentos aparentemente naturais... Durante um passeio, descobri que ele lia muito bem, inclusive em movimento, e comecei a estimulá-lo... Disse que ele era um excelente leitor, e ele corou... dei-lhe um livro (O diário de Anne Frank, escolhido em função de seu interesse por essa história)... e ele leu! Um dia destes, perguntei se ele voltaria à escola, e ele me garantiu que não; mas aí contei que eu iria desenvolver um trabalho na escola do bairro<sup>53</sup>, e sua expressão mudou: “aí é diferente, Dona! Aí pode ficar melhor...” Enfim, o comportamento de Marcos ou seu sentimento de aparente indolência em relação à escola, de uma preguiça inata, escorregou na “cutucada”, na provocação, revelando o que, talvez, seja, na realidade, um sentimento de não acolhida, de não pertencimento, de experiências negativas das quais deseja, voluntariamente, manter-se distante, mas que pode

---

<sup>53</sup> Através do estágio curricular da graduação em Pedagogia.

ser re-significado<sup>54</sup>. Embora seja possível que essa fala reflita um sentimento vinculado diretamente à minha pessoa, certamente há nela algo oculto, e que se relaciona com o sentimento de não acolhida pela instituição escola, e que, em virtude de uma postura de respeito, acolhida e reconhecimento, pode ser revertida.

Esta situação se contrapõe ao argumento apresentado por Neri (2009) de que uma das razões da evasão escolar seria uma *falta de interesse intrínseca* a essa parcela de jovens; esqueceu-se o autor apenas de aprofundar a discussão, refletindo ou pesquisando sobre as suas prováveis causas ou origens. Para mim, é bastante razoável que esta decorra das mazelas apresentadas por nossa educação e do fato também ignorado por ele de que os “prêmios” do sucesso escolar não são de fato acessíveis a estes jovens, em particular, mas também a boa parte da juventude da América Latina, como demonstram os dados de reportagem publicada na seção *Tendências e Debates* do jornal Folha de São Paulo, em 21 de fevereiro de 2010 (*Jovens, educados e desempregados*, por Jean MANINAT). Ainda, esta minha experiência tem também revelado que essa “falta de interesse intrínseca” decorre, em boa parte, do entendimento segundo o qual a escola em nada lhes diz respeito, de que “não é lugar pra mim” ou “eu não presto pra isso” etc.

Certa feita, ao assistirmos ao filme *Escritores da liberdade*<sup>55</sup>, em um de nossos encontros de grupo focal, Marcos declarou ter *quase* chorado (com os olhos inundados), ao mesmo tempo em que disse: “dona, todo o mundo tem que ver esse filme, aí...” Ele já o viu mais de cinco vezes, desde então. É fundamental pontuar que este filme acena com o questionamento de uma prática cultural referente à escola que tem certo paralelo com a realidade experienciada por eles.

Aproveito a ocasião para comentar um ponto bastante significativo: desde sempre, e culturalmente, estes jovens nos tratam por “dona”. Como poderia Freire argumentar, é a consciência servil se revelando... Embora demonstremos nosso incômodo e insistência em transformar essa forma de tratamento, argumentando que não somos donas de nada nem de ninguém, que preferimos ser chamadas pelos nomes, que não precisamos dessa denominação para saber que eles nos respeitam, que temos uma relação horizontal na qual

---

<sup>54</sup> Dependendo das circunstâncias subjetivas e objetivas, estas traduzidas, por exemplo, em uma transformação radical na maneira como se pensa e se faz a escola, tanto no que tange aos recursos físicos quanto no que se refere à formação de seus profissionais; igualmente faz-se necessária uma vinculação de políticas públicas direcionadas para a questão do trabalho, entre outras.

<sup>55</sup> *Escritores da Liberdade* (Freedom Writers). (2007 - DVD).

essa forma de tratamento não “cai bem”, muitos ainda a utilizam; é um grande alívio e sinal de mudanças o fato de alguns deles terem alterado permanentemente a forma de se dirigir a nós, utilizando nossos nomes, demonstrando estarem mais seguros e confortáveis nessa relação construída em novas bases.

E é, talvez, em virtude desse clima de confiança que alguns se sintam seguros para tratar de certos temas com naturalidade, perdendo o medo de serem julgados e pondo as experiências em análise, não no sentido de certo ou errado, mas de dialogar sobre dificuldades, implicações, responsabilidades, coerências... Foi assim que, com a chegada de Gilberto<sup>56</sup>, um jovem em cumprimento de medida sócio-educativa, a questão dos valores sociais hegemônicos foi posta em discussão, por ele mesmo, ao analisar os motivos que o levaram a cometer o ato infracional. A conversa, que começou numa relação individualizada ganhou a adesão de outros meninos que foram se aproximando. Talvez pelo fato de o rapaz ter sido o disparador do diálogo, os demais meninos sentiram-se muito a vontade para intervir e se posicionar na cena, e, conforme suas colocações aprofundavam a análise, o grupo todo foi incorporando as novas reflexões, numa aceitação negociada e subjetiva, mas assimilada voluntariamente, jamais imposta ou “engolida” e desconexa de suas convicções e realidade. Nesse contexto, longe de qualquer julgamento moral, Gilberto apresentou sua situação, discutiu os motivos, demonstrou clareza de um compartilhamento da responsabilidade entre si mesmo e a sociedade, reconhecendo que existe uma pressão social no sentido do “ser é ter” e que sua maneira de enfrentar essa pressão o levou a sanções impostas por essa mesma sociedade, o que significou para ele que é preciso encontrar outras formas de lidar com essa e outras demandas, não pelo julgo moral, mas por seus próprios desejos de liberdade, de resgate de confiança, de outras oportunidades, de vínculos seguros e positivos, de alegria e amor!

De maneira geral, todos os jovens, quando questionados sobre seus sonhos e projetos de vida, mencionaram desejar bens materiais que simbolizavam status (o carro, sempre!, e uma casa), e, como “profissão”, todos (inclusive Vitória), “querem ser” jogadores de futebol. Esse dado é bastante revelador do possível social a que estão condicionados, a despeito de o desejo ter certa legitimidade dentro dos horizontes que lhes são consentidos. Porém, é fundamental estar atento, pois no cotidiano transparecem, mesmo que muito tímida e

---

<sup>56</sup> Embora não tenha sido possível levantar sua história de vida, em função de sua incipiente vinculação ao grupo, julguei importante mencionar este momento protagonizado por ele.

incredulamente, projetos mais autênticos<sup>57</sup>, como o caso de Marcos e seu sonho de ser advogado ou técnico de futebol; o de Paulo, que só fala de música; a Vitória, que quer ser matemática e professora, e tantos outros!

Talvez um dos momentos mais tensos e marcantes que vivenciamos enquanto coletivo, e riquíssimo, embora um pouco traumático para alguns, foi uma atividade desenvolvida com o intuito de discutir a desigualdade de direitos que impera na sociedade. A idéia era provocá-los, sensibilizá-los ludicamente, para, a partir daí, disparar a discussão. Criamos um jogo de futebol com regras diferentes. Achávamos, obviamente, que estávamos “marcando um golaço”, afinal, “futebol é o que eles mais gostam”! Enfim, havia um time menor e outro bem maior; porém, o time menor contava com algumas vantagens, incorporadas a cada gol que o time maior lograva emplacar, mas essas vantagens foram tornando o jogo impossível ao time maior. Nos primeiros minutos, o jogo transcorreu sem problemas, porém, na medida em que as condições foram ficando adversas, os jovens foram se sentindo incomodados; cada um reagiu de forma diferente, mas um dos rapazes, Carlos, cujo comportamento andava chamando a atenção de todos por sua agressividade e intencionalidade em conturbar as atividades, começou a ficar realmente nervoso, e passou a resmungar insultos a todos, disparando palavras grosseiras e ameaças. Para nós (equipe), a situação estava sob controle, e não nos deixamos incomodar com suas injúrias, mas sua atitude incomodou em demasia os outros jovens, que não admitiam “aquela falta de respeito com as donas!”; decidimos paralisar o jogo antes do esperado e partimos para a roda de conversa. Quando Paulo foi colocar sua opinião, Carlos, que estava ao seu lado, retomou seus protestos, impedindo-o de falar, na verdade, sobrepondo sua fala à dele. A certa altura, Paulo não suportou e partiu em nossa defesa, mas igualmente nervoso, entregou-se às provocações do outro e partiu para o embate físico.

O resultado foi desastroso: Carlos saiu ameaçando-o, dizendo que iria matá-lo, pois ele havia transgredido uma das regras (da irmandade), ao atingi-lo no rosto. Tratamos de acalmar a situação, mas ambos estavam realmente nervosos e descontrolados, e Carlos intensificava suas injurias e ameaças, deixando Paulo cada vez mais indignado e mais descontrolado. Assim que o primeiro foi embora, busquei verificar as reais possibilidades de

---

<sup>57</sup> Entendo como mais autênticos aqueles sonhos ou projetos que se distinguem dos possíveis sociais determinados ou consentidos pela sociedade e que se relacionam, de alguma forma, a questões que mobilizem internamente cada um dos sujeitos, encontrando eco ou vestígios com suas histórias de vida particulares e/ou comunitárias, sociais; enfim, projetos que se vinculem a problemáticas ou desejos que sejam expressões de suas identidades objetivas e subjetivas.

suas ameaças serem cumpridas, na intenção de garantir a segurança dentro e fora daquele espaço para todos os que estavam participando do ocorrido. Felizmente - e como resultado de nosso trabalho -, temos a possibilidade de falar francamente com os meninos, e a rede de informação, contando com a equipe técnica do Centro e com os próprios jovens, me supriu as informações necessárias. Descobri, nesse momento, quem era, de fato, aquele rapaz e tive a certeza (garantida e sacramentada por Marcos, subsidiado em seus conhecimentos das leis da “irmandade”) de que Carlos não poderia cumprir sua promessa; soube, também, porém, que nosso defensor sofreria sanções, afinal, mesmo que estivesse agindo em legítima defesa, e em favor de todo o grupo, e, ademais, de ter sido provocado, ele havia, de fato, transgredido uma norma da “irmandade”, e justamente contra o irmão do maior de todos. Naquele dia, passamos muito tempo conversando sobre os desdobramentos e significados daquele ocorrido, e conseguimos fazer a reflexão que havíamos planejado, a despeito do alto custo. O importante é que toda a situação, desde nossa intenção até os possíveis desdobramentos e a maneira como eles (meninos) poderiam se colocar, inclusive na “assembléia”<sup>58</sup> foi debatido, questionado, justificado, ponderado.

Volto ao tema, em decorrência de sua pertinência: em todas as conversas guiadas realizadas, os jovens, quando perguntados acerca de seu desejo de transformar alguma coisa no mundo, fizeram declarações do tipo: “tenho vontade de mudar, sim, porque tem muita violência no mundo, que vem do tráfico”.

No entanto, minha maior surpresa foi verificar o comportamento posterior de Carlos, duas semanas depois de nosso polêmico jogo de futebol (tivemos um feriado no meio). A atividade proposta foi uma Oficina de Futuro<sup>59</sup>: composta por três blocos, a oficina tinha como objetivo, em seu primeiro momento, levantar os problemas que enfrentávamos não apenas enquanto grupo, mas enquanto comunidade e sociedade; tudo que não estivesse bom ou que achássemos que nos deixava indignados, descontentes, infelizes; o segundo bloco tinha a intenção de revelar o que desejávamos enquanto indivíduos, grupo, comunidade, sociedade; o terceiro e último momento se destinava a traçarmos caminhos possíveis para a construção daquele cenário desejado. A proposta era bastante interativa e lúdica; havíamos pintado painéis, recortado tarjetas, e assim fomos construindo nosso “muro das lamentações”,

<sup>58</sup> A “assembléia” é uma espécie de júri promovido pela “irmandade” para resolver os conflitos que ocorram entre os membros da comunidade. Teoricamente, os dois lados são ouvidos, podendo apresentar testemunhas, mas o código é bastante rígido e, mesmo que o conflito tenha sido, como neste caso, em “legítima defesa”, ou em resposta a uma provocação, constitui-se ofensa grave atingir o outro no rosto.

<sup>59</sup> A Oficina de Futuro é uma metodologia proposta pelo Instituto Ecoar Para a Cidadania (1997); a oficina por nós realizada seguiu as linhas gerais da proposta original, com modificações.

“nossa árvore dos sonhos” e nossa “malha viária”. Impressionou o fato de Carlos, com toda a tranquilidade e honestidade, assumir, como quem diz uma frase qualquer, que a ele faltava um comportamento mais respeitoso e colaborativo. Sua fala não me pareceu hipócrita, apenas consciente de seu espetáculo, sem grande alarde. Vale lembrar que nesse mesmo dia lhe entregamos uma pequena carta<sup>60</sup>, em nome da equipe, na qual reafirmávamos nosso desejo de sua permanência no grupo, ao mesmo tempo em que indicávamos nossa discordância quanto à sua maneira de lidar com as situações que vinham se apresentando, inclusive com suas tentativas de interditar nosso trabalho (intimidando outros meninos; degradando materiais, conturbando os diálogos, etc.).

Nas conversas, como em outras situações de nossa convivência, foi possível constatar ainda que, dos jovens que tinham tentado mais uma vez regressar à escola, a grande maioria já havia desertado entre meados de outubro e início de novembro, com algumas poucas exceções. Mais raros ainda foram os casos daqueles que, aos trancos e barrancos não haviam nunca desistido, como a Vitória, que concluiu o ensino médio, e, para minha surpresa, Carlos, o nosso “rebelde” com muita causa.

Retorno um pouco na história para contar brevemente das venturas e desventuras da participação do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA nas Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 2009. Embora tenham sido preparadas atividades com o intuito de discutir os eixos temáticos que estruturavam as Conferências, não nos foi possível aprofundar as discussões específicas, em boa parte, em função de um grande desinteresse dos jovens em levá-las a termo. Traduzimos esse distanciamento em virtude do sentimento de não cidadania efetiva, afinal, aqueles temas não lhes despertavam interesse algum, como se as questões estivessem a anos-luz de seu cotidiano, não pelos temas em si, mas por seu caráter de participação. Ocorre que muitos deles não pareciam ter nem o que dizer, e, repito, pelos resultados de nossas oficinas, por nossa convivência, nossas conversas, sei que teriam, mas achavam desinteressante, como um grande engodo, ter de falar sobre coisas que eles jamais poderiam deliberar ou fazer valer. Algo como uma certeza de não

---

<sup>60</sup> Optamos pela carta enquanto recurso escrito, perene, com a intenção de demarcar os limites e expressar nossa insatisfação, de maneira que ele pudesse se defrontar com nosso posicionamento sempre que necessário. Para nós era claro que se tentássemos um diálogo, ele escaparia, como o fazia tantas vezes. Além disso, o diálogo poderia ser encarado como um embate direto, e não desejávamos nos expor a isso, pois a situação poderia se agravar. Pensamos, então, que estrategicamente uma carta poderia surtir maiores efeitos, uma vez que poderíamos organizar nossos argumentos, ponderar o tom, colocar os limites demonstrando, ao mesmo tempo, acolhimento etc. Além disso, o fato destes elementos todos ficarem registrados daria a ele a oportunidade de retomá-los outras vezes, mantendo sua concretude. Ainda, com a carta foi possível descolar as imagens pessoais de cada uma de nós (equipe) reafirmando o caráter técnico do trabalho, pois esta foi assinada pelo “METUIA”.

serem ouvidos ou uma conformação às suas identidades forjadas, portanto, um esforço que não valeria a pena, que não teria valor; talvez estivessem desconfiados da concretude do processo. Outro elemento importante é o fato de que aqueles jovens não se reconhecem mais como crianças ou adolescentes (salvo alguns casos). Além disso, vários não conseguiam visualizar o que seria, de fato, uma conferência; e muitos deles são extremamente tímidos (ou seria melhor dizer: intimidados?) e não se sentem confortáveis para expor suas opiniões em grupos maiores (às vezes, mesmo em nosso pequeno coletivo). Assim, apesar de termos feito algumas discussões sobre “a escola real *versus* a escola que queremos”, “direitos”, entre outras pertinentes aos eixos propostos, no momento das conferências, os jovens de nosso grupo se posicionaram como expectadores, embora tenhamos tentado estimulá-los a se expressarem.

É necessário pontuar que houve um equívoco na programação das conferências, uma vez que a conferência lúdica, destinada a despertar nos jovens o espírito participativo e ambientá-los nas discussões, foi marcada em data posterior à conferência oficial e deliberativa ficando sem sentido e enfraquecendo a participação efetiva. Isso pode ter dificultado ainda mais nossa tarefa de estimular a participação ativa e consciente destes jovens no processo democrático, porém não julgamos a batalha perdida, e nosso empenho na continuidade dos trabalhos se dá no sentido de ampliar a participação dos jovens no processo de planejamento e realização das nossas atividades.

Por outro lado, é importante notar que na perspectiva de pensar, construir e implementar políticas públicas a Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) objetivou o estabelecimento de diretrizes para encaminhamento às conferências regionais<sup>61</sup> (realizada em São Carlos, em agosto de 2009), estadual e nacional que levassem a discussão local com relação aos eixos norteadores da política nacional nesta área para o âmbito regional e nacional. Pode-se assinalar que os objetivos levantados foram alcançados, uma vez que foram consensuados encaminhamentos coletivos de continuidade dos trabalhos, destacando-se o estabelecimento de uma agenda coletiva para a articulação regional de serviços intersetoriais que trabalhem com crianças e adolescentes; vale destacar que a CMDCA contou com mais de 200 participantes. Pretende-se que esta articulação resulte no desenvolvimento de grupos intersetoriais que possam realizar encaminhamentos e discussões conjuntas no nível local, fundamentais para melhores resultados nos esforços

---

<sup>61</sup> Como estratégias metodológicas para facilitação dos encontros, foram utilizadas apresentações expositivas, grupos de trabalhos, técnicas móveis de visualização, plenárias e encaminhamentos.

cotidianos de atendimento às demandas destes segmentos sociais. Esses resultados, no entanto, dependem da continuidade e da responsabilização das ações pelos atores locais, bem como dos encaminhamentos políticos necessários para que, efetivamente, caminhe-se para a tessitura de uma rede de acesso aos direitos pelas crianças, adolescentes e jovens do município (MALFITANO et al., 2009).

De volta às oficinas, como uma das últimas atividades em que estive presente, no final do ano de 2009, propusemos uma dinâmica de troca, na qual oferecemos, por exemplo, sugestões de programas para as férias, em troca de propostas de atividades para as oficinas, utilizando como recurso intermediador um “jogo da força” coletivo. Escolhemos algumas proposições interessantes como passeios (SESC, Parque Ecológico), apreciação de atividades culturais gratuitas (na Oficina Cultural, no SESC, no Teatro Municipal etc.), filmes, jogos (como jogar futebol na Federal), leitura de livro etc.; preparávamos o jogo da força com a atividade correspondente e os jovens, coletivamente, iam propondo letras para revelar a palavra ou expressão oculta. Aquele que sugerisse uma letra inexistente no desafio em questão deveria propor uma atividade a ser realizada nas oficinas do próximo ano. Depois de certo tempo, os papéis se inverteram, pois os jovens também propuseram uma série de outras ações, igualmente interessantes e sequer imaginadas por nós, como por exemplo: “ir a uma instituição de caridade e ser voluntário” e “praticar atletismo”. Como sugestões de atividades, suas propostas foram riquíssimas: “apresentação de teatro ou música feita por nós”, “dinâmica do nó”<sup>62</sup>, “jogar vôlei”, “desenho”, “escrever música”, “brincar de pega-pega”, “conhecer mais o bairro”, “assistir filme”, “campeonato de xadrez”, “culinária”, “ver estrelas e lua na USP”, entre muitas outras.

A partir destes pequenos relatos, proponho, agora, uma breve reflexão acerca da constituição deste coletivo. Esta discussão está fundamentada nos três parâmetros básicos para análise de processos grupais identificados por Martin-Baró<sup>63</sup>: a identidade; o poder; e a atividade grupal (compreendida como o trabalho).

Segundo Osório (2003), todo grupo tende a institucionalizar-se, e nesse processo há um elemento paradoxal que é um progressivo afastamento dos objetivos originais. Muitas vezes, esse afastamento pode provocar a fragmentação ou mesmo a

---

<sup>62</sup> Havíamos feito esta dinâmica recentemente e o envolvimento dos jovens foi muito intenso; talvez por isso, desejassem realizá-la novamente. Consiste em formar um emaranhado ou nó e desatá-lo, e tem como objetivo despertar para a importância do trabalho coletivo. A descrição mais detalhada da atividade constitui o anexo 4.

<sup>63</sup> Conforme MARTINS (2003).



dissolução do coletivo, mas pode também, por outro lado, fortalecê-lo se os novos objetivos permanecerem vinculados ao trabalho criativo, construtivo, produtivo e transformador (ou mesmo se transmutarem nessa direção). Quando o trabalho for realizado como estratégia de superação dos processos obstrutivos (inerentes à natureza humana), sustentando-se no gênio criativo e na instauração de estados de poder mais dinâmicos e democráticos, por exemplo, teremos processos grupais instituintes<sup>64</sup> (pois que se manterão no processo de transformação e recriação permanente). Enquanto instituintes, maior a possibilidade de manutenção e desenvolvimento do gênio criativo, da emergência de características sinérgicas em seu interior (quando o todo é maior ou mais potente do que a soma de suas partes), de elevação das exigências éticas e morais e o fortalecimento ou reconstrução dos objetivos originais. Para se manter enquanto grupo instituinte, faz-se necessária a consciência e a assunção do poder enquanto elemento fluido, dinâmico e compartilhado<sup>65</sup>.

Assumindo que instituições (família, escola, Estado, empresa, organizações, igreja, etc.) são resultantes dos processos de institucionalização dos grupos e das subjetividades provenientes da diversidade de singularidades e das relações/inter-relações construídas e desenvolvidas ao longo do processo, é a partir da identificação<sup>66</sup> de cada membro com o grupo e com cada um de seus elementos e na complexa trama dessas relações que se desenha o processo de institucionalização de determinado coletivo<sup>67</sup>, o que determinará rumos específicos. A clareza, a força e a coesão dos objetivos comuns também influenciarão num maior ou menor afastamento destes objetivos ao longo do processo de institucionalização, assim como os estados de poder mais ou menos centralizadores que se forem estabelecendo. Penso, também, que se os objetivos originais ou não do grupo se relacionam mais ou menos ao trabalho enquanto atividade produtiva, criativa, construtiva ou transformadora ou, por outro, se relacionam mais ou menos à estruturação e manutenção dos estados de poder ou à produção mesma de identidades/identificações, as instituições resultantes tenderão mais a um grupo permanentemente instituinte ou a outro cristalizadamente instituído.

Se, em um dado coletivo, as singularidades individuais forem respeitadas e acolhidas, teremos, de fato, um grupo que se comporta enquanto sujeito, capaz de reflexão,

---

<sup>64</sup> Naquele sentido enunciado por Barenblitt (1992).

<sup>65</sup> O poder enquanto elemento fluido, dinâmico e compartilhado é apontado por FOUCAULT (1998b) como aquele possível e necessário para o estabelecimento de um clima verdadeiramente democrático.

<sup>66</sup> Identificação enquanto sujeitos individuais e enquanto grupo, que tem o outro como referência, seja como modelo, como objeto ou como oponente.

<sup>67</sup> Institucionalização no sentido de constituição, e não no de formalização *de* ou *sob* uma instituição.

criação, transformação, enfim, capaz de trabalho; por outro lado, se estas singularidades forem homogeneizadas (intencional e conscientemente ou não), o grupo se caracterizará não como tal, mas como massa, como objeto, como instituído cristalizado e manipulável.

É naquele sentido que temos tentado organizar e conduzir este grupo de jovens, construindo relações horizontais e de confiança, buscando maneiras de, ludicamente, reconstruir e valorizar as subjetividades e as identidades, reafirmando o espírito democrático e fortalecendo o caráter participativo destes jovens, tentando ressignificar o papel da educação em suas vidas, enquanto capaz de promover a acolhida necessária, bem como a formação multirreferencial e integrada, capaz de promover o mais possível a sua humanização justa e de direito. Na mediação dos conflitos, temos pretendido a negociação constante e a postura dialogal e crítica.

Resta dizer que, inequivocamente, os tempos necessários a um trabalho mais efetivo estão muito longe daqueles disponíveis pelas instituições de formação, pesquisa e fomento. Neste curtíssimo - mas intenso - encontro, conseguimos garantir o fundamental<sup>68</sup>, ou seja, a formação do vínculo, que conferirá qualidade às propostas futuras, inclusive por permitir que os jovens se apropriem do processo, tomando a voz e o gosto pelo exercício da participação, do diálogo, da luta pela cidadania concreta, em virtude de um “proceder” intencionalmente instituínte.

---

<sup>68</sup> É necessário explicitar que os vínculos vêm sendo constituídos desde a entrada do METUIA/UFSCar neste território e que esta não é uma relação estável, pronta e dada, mas um permanente processo de estreitamento e afrouxamento de laços; porém, embora a circulação destes jovens seja intensa, é possível dizer que o “jeito METUIA de ser” já se faz notar e é reconhecido tanto pelos jovens quanto pelos demais atores sociais a eles ligados (equipe escolar, do CJ, de outros equipamentos sociais e do poder público, Po e exemplo). Além disso, um fenômeno de transferência de vínculo opera em dois sentidos: tanto na chegada de novos integrantes da equipe, que são prontamente aceitos pelos jovens, quanto na inserção de novos jovens no grupo, trazidos pelos próprios companheiros e capazes de estabelecimento de relações de confiança mediadas pela confiança prévia entre os sujeitos já vinculados.

## CONCLUSÕES E DESAFIOS

*No que se refere à relação entre a ilusão e o jogo, é possível afirmar-se que, para os indivíduos em geral, ter ilusões significa estar no jogo, estar desiludido significa desistir de jogar (MACHADO, 1997, p. 67).*

É possível afirmar que as trajetórias descritas revelam situações de vulnerabilidade social, caracterizadas por precariedade na inserção no mundo escolar e/ou do trabalho e por relações sociais frágeis. Nesse sentido, as metodologias empregadas têm promovido a criação de vínculos importantes com os jovens que, desdobrando-se em acompanhamentos individuais, potencializam a ampliação das redes de suporte social e produzem espaços de convivência que possibilitam o respeito e a discussão, apresentando um novo referencial de como podem ser pautadas as relações. Embora de maneira incipiente e fluida, temos percebido na cotidianidade alguns elementos que indicam a possibilidade da transferência de vínculos positivos para a escola, uma vez que estes sujeitos, estimulados pelas vivências nas oficinas e pelos conhecimentos ali acessados e/ou construídos, têm a oportunidade de ressignificar os processos e as experiências escolares mais formais, como o domínio da leitura e da escrita, a aquisição de conhecimentos históricos e do patrimônio cultural, a interpretação e a produção de textos, a expressão através de diferentes linguagens, o trabalho coletivo e cooperativo, entre outros. Por outro lado, também temos nos deparado com situações conflitivas, pois os jovens passam a questionar, desde a perspectiva do direito, as formas de tratamento que lhes são conferidas por alguns professores e pelos demais atores do contexto escolar e, mais amplamente, do social. Esta última afirmação encontra legitimidade em falas proferidas por alguns jovens durante os trabalhos de discussão realizados ao longo das CDCAs, mas também em diversas declarações informais durante as oficinas.

Estes jovens, na quase absoluta maioria meninos, têm suas vidas cotidianamente permeadas pela presença constante do tráfico/crime organizado instalado no território. Considerando que as condições de existência para as famílias que habitam esse território tão periférico geográfica e socialmente não lhes são, de modo algum, favoráveis a um desenvolvimento adequado, tanto material quanto existencialmente, e que o Estado tem se mantido ausente em termos efetivos, não é de esperar que os jovens - meninos e meninas - se mantenham distantes ou protegidos desse universo hostil. Mais ainda, é fácil compreender a atração exercida pelas promessas de inserção social, econômica ou de poder que o crime

organizado sugere. Vamos além, quando tomamos conhecimento de que o envolvimento de alguns jovens se dá através da influência direta ou indireta dos pais e familiares. Muitas são as histórias desveladas, entre elas, por exemplo, as de pais que responsabilizam os filhos perante uma abordagem policial, para escaparem das sanções legais (aliás, não é justamente esta a razão pela qual o tráfico e o crime organizado cooptam o trabalho infanto-juvenil?). Impressiona a ausência absoluta daquilo que chamaríamos de instinto humanista e o nível de coisificação do ser humano, que se torna objeto daqueles de quem se esperaria um comportamento mais protetivo, inclusive por suas raízes biológicas. Penso que o excesso de violência entranhado em todo o círculo de desenvolvimento se apresenta como um dos elementos capazes de subverter nossos mais humanizados impulsos de cuidado parental. E essa violência é, em grande medida, social e histórica. Mas, assim como Freire (2008), acredito ser fundamental não perdermos o horizonte de humanização de toda a sociedade, pois que não fazê-lo é um ato estúpido de suicídio social. Apenas uma consciência ingenuamente transitiva é capaz de admitir que possamos perdurar por muito mais tempo nestas condições deletérias. Apesar de todas as pulsões de morte que podem fazer-se presentes em qualquer grupo social (seja ele micro ou macro), verifica-se também, cotidianamente, que as pulsões de vida têm sua força; ademais, sem elas, como explicar a resistência (ou resiliência?) de tantas e tantas famílias ou jovens que, apesar de todas as dificuldades, conseguem manter-se, em graus diversos, sem submergir por completo nesse contexto de desumanização?

A constatação da ausência de projetos de vida pode ser real ou pode ser “resultado” daquilo que nos foi consentido, por ora, obter... Porém, de outro ângulo, é possível reconhecer que não é uma ausência absoluta; sutilmente deixam-se revelar projetos, alguns de força mais intensa, outros bastante “massificados” ou apenas reflexos dos “possíveis sociais” a eles consentidos. Faz-se necessário um trabalho mais permanente e efetivo, que, por sua vez, depende de condições concretas e de vontade política.

Sabe-se, por exemplo, que o país precisa de uma escola de qualidade que prepare os jovens para o mercado de trabalho, mas isto não é suficiente. O jovem brasileiro hoje precisa, sim, de uma escola que estimule o desenvolvimento de suas habilidades, de modo a permitir sua inserção autônoma e com segurança nos vários espaços da vida social – o trabalho, a vida comunitária, a cena política, a cidadania. Não basta romper o círculo vicioso entre inserções precárias, abandono da escola e desalento, que marcam a trajetória de parte significativa deste segmento no mundo do trabalho; é necessário também promover condições que respeitem as especificidades do trabalho juvenil, compatíveis com as outras dimensões relevantes desta e para esta etapa de vida, com suas respectivas peculiaridades (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009, p. 10).

De qualquer maneira, o fato destes jovens freqüentarem as oficinas e revelarem em suas falas que estar conosco tem sido o diferencial em seus cotidianos, significa, para mim, que o jogo ainda vale a pena. Resta-nos o desafio de promover ao máximo um pensar e agir mais autônomo, capaz de arrancá-los da apatia que insistentemente retorna a cada intervalo, decorrente de férias ou de questões burocráticas<sup>69</sup>; é como se, sempre, estivéssemos recomeçando... Talvez porque durante essas pausas eles sejam novamente tragados por seus contextos e percam as esperanças e as forças distribuídas em nossa pequena ilha. Quem sabe, consolidando nossos trabalhos<sup>70</sup> através de parcerias firmadas visando prazos de média e longa duração e estendendo-os aos demais espaços de convivência, e principalmente à escola, o esforço alcance resultados mais efetivos e permanentes. Para isso, é fundamental que sejamos capazes de reconhecer e compreender as inúmeras e intensas sutilezas concorrentes para a formação das identidades de cada um dos sujeitos que compõe nosso tecido social, e que lutemos atenta e persistentemente para garantir os direitos fundamentais à subjetividade e à participação democrática, sem as quais a cidadania dilui-se em discursos e a sociedade permanecerá imutável.

Aproveito a ocasião para colocar em discussão um argumento apresentado por Neri (2009), de que políticas públicas (como a oferta de crédito educativo, concessão de bolsas de estudo ou transferência de renda condicionada) destinadas aos jovens cuja evasão escolar se dá em decorrência da necessidade de trabalho e renda teriam “um potencial limitado a pouco menos de um terço das pessoas de 15 a 17 anos que estão fora da escola”. Particularmente, penso que se atender, a partir de uma única política pública, a pouco menos desta totalidade dos jovens entre 15 a 17 anos que deixa a escola em função de tal necessidade signifique pouco, não atendê-los significa mantê-los, a todos, consciente e propositadamente à margem.

Dentre os referenciais teóricos aos quais tive acesso, talvez o livro organizado por Veloso et al (2009), intitulado *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*, tenha sido o que mais impacto me causou, no sentido de revelar o quão distante as análises econômicas que pretendem iluminar as políticas públicas se encontram, de fato, da realidade

---

<sup>69</sup> Para nossa inserção no campo é necessária uma série de negociações junto aos órgãos públicos, para viabilizar as parcerias que garantam espaços, tempos e recursos requeridos não somente para a realização das oficinas, tanto no CJ quanto na escola, mas também para o acompanhamento e contribuição na elaboração e execução de políticas públicas mais efetivas.

<sup>70</sup> Tanto no que tange ao trabalho diretamente com os jovens quanto aquele de interlocução e formação com as equipes de trabalho e com os produtores e executores das políticas públicas destinadas a este segmento.

dos jovens das classes mais desfavorecidas e marginalizadas. Apresento a seguir alguns argumentos dos quais discordo profundamente e que espero ser capaz de refutar.

Neri (2009, p. 46) aponta que:

A literatura social concluiu há algum tempo sobre o elevado poder explicativo da educação na alta desigualdade brasileira. Agora falta ao pai de família e ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do poder transformador da educação em suas vidas, como os altos impactos exercidos sobre empregabilidade, salário e saúde. Precisamos, acima de tudo, que se eduque a população sobre a importância da educação. (...) Falta ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do alto impacto exercido pela educação na ocupação e na renda. A trajetória de salários por nível educacional vai desde os R\$392 de salário dos analfabetos até os R\$3.469 da pós-graduação (...).

A este respeito, amparando-me em Castel (2008), questiono principalmente os *altos impactos* exercidos sobre a empregabilidade e os salários, afinal, a crise atual encontra suas bases justamente na falência do modelo da sociedade salarial; além disso, sua progressão linear dos salários é, no mínimo, míope<sup>71</sup>, pois oculta as questões fundamentais relativas à ausência de empregos e à precariedade das condições de trabalhos reservada a esta parcela da população. Utilizo ainda o argumento de que, mesmo para aqueles que têm acesso ao mundo do trabalho assalariado:

Existem também análises que associam o *desemprego* à *falta* de uma *formação escolar mais intensa* enquanto *outras* registram a ocorrência de um fenômeno como o excesso de educação, ou a *'supereducação'* na lista de fatores que poderiam *favorecer a perda do emprego* (MACHADO, 1997, p. 18, grifos meus).

Além disso, retomando os argumentos apresentados ao longo de todo o primeiro capítulo, parece bastante claro que, para os mais pobres, as dificuldades objetivas e subjetivas (mas todas materiais) se multiplicam na razão inversamente proporcional em que os “prêmios” possam ser percebidos por aqueles que logram romper as barreiras de nosso sistema educacional.

Aproveitando a “deixa”, contesto também sua discussão quanto à relação educação e saúde. O autor afirma que “os maiores impactos da educação na saúde se dão na velhice, fase distante no horizonte de planejamento do jovem” (NERI, 2009, p. 47), atribuindo-lhes uma “responsabilidade psicogenética” pela falta de perspectiva, mas esquece-se, fundamentalmente, que para grande parte da juventude pobre contemporânea a longevidade é um atributo fora de questão, como demonstram, por exemplo, o estudo de

---

<sup>71</sup> Para utilizar um termo do próprio autor.

Cunha (2006) e tantos outros apontados pela pesquisa intitulada *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*, coordenada pela Professora Marília Spósito (2009).

Alguns autores afirmam que “(...) a família tem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e emocional dos seus filhos. *Infelizmente*, algumas famílias *não conseguem fazer a sua parte* tão bem” (ARAÚJO et al., 2009, p. 96, grifos meus) e apontam a correlação inversamente proporcional entre maior atenção/melhor educação durante a primeira infância e menores probabilidades de envolvimento com a criminalidade. Porém, salta-nos à vista - além do fato dos dados que fundamentam sua argumentação serem referentes a projetos desenvolvidos nos Estados Unidos da América e nas Ilhas Maurício -, o detalhe de muitos de nossos jovens não terem, na prática, direito sequer a uma atenção mínima do Estado e por vezes de suas famílias, sendo, ao contrário, fortemente cooptados justamente pelo tráfico de drogas e pelo crime organizado. Esquecem-se, também, de considerar os motivos apontados por Bourdieu (2008) para o insucesso educacional das populações desfavorecidas, referentes ao capital cultural acumulado.

Quanto a estes jovens - com os quais o Núcleo tem trabalhado - e seu estar no mundo, arrisco, a partir de suas colocações, dizer que se limitam ao aqui e agora, não existindo, ainda, um processo de reflexão que envolva questões existenciais, das quais derivam, em grande parte, os projetos de vida. Talvez pela condição de risco constante em que se encontram, se atenham à sobrevivência cotidiana, objetiva, mas também subjetiva, pois envolve a manutenção de seu precário “lugar ao sol”. Dessa maneira, não acreditam em suas possibilidades de intervenção na sociedade e, talvez por isso, intimidados, se mantenham à margem das discussões, pensando não terem importância ou validade suas reflexões; é provável que daí derivem as colocações freqüentes de tipo: “não tenho nada pra dizer; não sei de nada.” Chamou-me a atenção uma das colocações, feita na ocasião em que anunciei minha permanência no grupo neste último semestre: “Ah, que bom! A dona é nosso cérebro!” Fiquei preocupada, e retruquei de imediato: “Mas então tem alguma coisa errada, porque não é essa a minha intenção. Vamos começar de novo...” Provavelmente, o que ele havia tentado dizer era que o nosso trabalho lhes instigava a ver novas perspectivas, mas não poderia perder a oportunidade de lhes mostrar a importância de seu pensar autônomo.

Como diria Freire (2008, p. 31, grifo meu), “A educação *não* é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (...)”, e a única forma de fazer isto de maneira construtiva é ampliando sua consciência de si,

do mundo e de seu estar no mundo, inquietando o sujeito e impelindo-o a novas buscas, tarefa à qual a educação se destina. “A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem” (FREIRE, 2008, p. 32).

O estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2009) revela que: “é imperioso avançar no sentido de oferecer oportunidades concretas de experimentação e inserção social à juventude, atrativas e significativas no contexto atual, favorecendo efetivamente a construção de sua identidade e sua integração nas várias esferas do país” (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009, p. 10).

Verifica-se, porém, como se poderia esperar, uma inconsciência do processo de forja de identidades por parte dos meninos e meninas. Diante disso, revela-se a importância de nossa pesquisa e militância, enquanto instrumento de questionamento e ressignificação das (re)ações cotidianas, pois que a apatia, sendo considerada reflexo de um impositivo social mais amplo, não pode ser atribuída e personificada como característica pessoal. Faz-se necessária uma ação (re)educativa, que restitua aos jovens sua ontológica vocação de ser sujeito e lhes garanta os direitos fundamentais da cidadania, quais sejam, a subjetividade (autêntica); o acesso e a produção do patrimônio cultural; a segurança absoluta frente a toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão; a liberdade e a convivência familiar e comunitária; o respeito; a dignidade; a saúde; a alimentação; a educação; o lazer; a profissionalização; enfim, a vida em sua plenitude, como proclamados em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e em tantos outros documentos nacionais e internacionais sobre direitos humanos.

Finalmente, retomando a importância da batalha contra o atual estado de coisas e a defesa da escola enquanto espaço por excelência para o exercício da educação compromissada em humanizar ao mais possível cada um dos sujeitos nela inseridos, convido o leitor a uma visita aos anexos 5 e 6, respectivamente. Na certeza de que essa luta é imensa e de que os resultados são ínfimos frente ao complexo processo de forja destas identidades, não podemos ignorar o fato de que pequenas fraturas podem estar se produzindo através das intervenções propostas pelo Projeto METUIA-UFSCar, das quais tive o privilégio de tomar parte. De qualquer maneira, é inegável que alguns resultados bastante pontuais podem ser percebidos nas histórias de vida e situações entre nós compartilhadas, e que estes se refletem em mais vida, em outras perspectivas... Não nos deixemos contaminar, também, pelas análises



opacas de alguns economistas que consideram números e desconsideram vidas (e só o fazem porque as suas já se encontram asseguradas). É importantíssimo que, num exercício de alteridade, nos conscientizemos de que a vida de cada sujeito é inalienável, e que, para ser vivida, assim como desejamos nós viver as nossas, todo sujeito tem o direito de desenvolver sua própria identidade, sem as aviltantes e segregantes forjas, pois que da multiplicidade que daí emergerá, poderá também emergir a possibilidade do desenvolvimento de uma sociedade menos injusta. Nossa dívida, enquanto sociedade, reside em termos procedido justamente no sentido oposto. Mas é fundamental ter sempre em mente as palavras de Freire (1978, p. 97), que alertam: “não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro”.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, S.; SALLA, F. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. Dossiê sobre o crime organizado. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 7-29, 2007.
- ARAÚJO, A. P. et al. A educação infantil e sua importância na redução da violência. In: VELOSO, F. S. et al (Org.). *Educação básica no Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 95-116.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42
- BAREMBLITT, G. F. Sociedades e instituições. In: BAREMBLITT, G. F. *Compendio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992. p. 27-39.
- BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I.; LOPES, R. E. Terapia Ocupacional Social. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 13, n. 2, p. 95-103, 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, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia: apresentação. SIMPÓSIO DE TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL, 1.; CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 10, 2007. *Anais...* Goiás: Associação dos Terapeutas Ocupacionais de Goiás e Associação Brasileira dos Terapeutas Ocupacionais, 2007. Não paginado.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Coleção Antropologia, v. 5).
- BLEGER, J. Grupos operativos no ensino. In: BLEGER, J. *Temas de Psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 54-82.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2010.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2010.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos\\_avulsos/miolo\\_PNE.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf)>. Acesso em: 22 jul 2010.

BRASIL. MEC. *Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007*. Brasília: DOU, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14887&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817)>. Acesso em: 22 jul. 2010.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006.

CARNEIRO, M. *A escola sem paredes*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CARVALHO, A.; PINTO, M. V. Ser ou não ser... Quem são os adolescentes? In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. *Adolescência*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2002. p. 11-29.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTEL, R. Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, A. *SaúdeLoucura*, São Paulo, n. 4, p. 21-48, 1994.

CASTRO, A. *A Escola de Tempo Integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. Apresentação. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. (Org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009. p. 7-11.

CASTRO, M. A. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-126.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002008100013&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100013&lng=en&nrm=isso)>. Acesso em: 22 jul. 2010.

CECCONELLO, A. M. *Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) não publicada. - Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 5, n. 1, jun. 2000, 71-93. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2000000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan. 2010.

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Antecedentes históricos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/escola\\_parque/historico\\_do\\_cecr.htm](http://www.faced.ufba.br/escola_parque/historico_do_cecr.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2010.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T.; CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social: O Homem em Movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-75.

COELHO, M. A. De batedor de carteira a assaltante de bancos. Dossiê sobre o Crime Organizado. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 71-75, 2007.

COMENIO, J. A. *Didactica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CUNHA, E. M. *"Eu sei que não vou chegar aos 17 anos": um estudo das medidas sócio-educativas em Cáceres-MT, uma cidade de fronteira*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

CYRULNIK, B. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CYRULNIK, B. *Un merveilleux malheur*. Paris: Éditions Odile Jacob, 2002.

DEBORTOLI, J. A. Adolescência(s): identidade e formação humana. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. *Adolescência*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2002. p. 31-47.

DOSSIÊ sobre o Crime Organizado. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, set./dez. de 2007.

ESCRITORES da Liberdade (Freedom Writers). Direção: Richard LaGravenese. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg, Stacey Sher. Elenco: Hillary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn, Imelda Staunton, April Lee Hernandez, Kristin Herrera, Jacklyn Ngan, Sergio Montalvo, Jason Finn, Deance Wyatt. Roteiro: Richard LaGravenese, Erin Gruwell, Freedom Writers. Trilha Sonora: Mark Isham, RZA. EUA/Alemanha: Paramount Pictures, 2007. DVD (123 min).

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964 - 1985)*. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2006.

FORTE, F. A. Racionalidade e legitimidade da política de repressão ao tráfico de drogas: uma provocação necessária. Dossiê sobre o Crime Organizado. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 193-208, 2007.

FOUCAULT, J. M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998 (Coleção Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, J. M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, J. M. *Vigiar e Punir*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, I. Vulnerabilidade e resiliência. *Adolescência Latinoamericana [online]*, v. 2, n. 3; abr. 2001. Disponível em: <[http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141471302001000300004&lng=es&nrm=iso](http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141471302001000300004&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 13-25.

GRAMSCI, A. Caderno 12: Apontamento e notas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2, p. 15-53.

GRAMSCI, A. Homens ou máquinas? In: GRAMSCI, A. *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1, p. 99-102.

GUARÁ, I. M. F. R. *Educação Integral: Articulação de projetos e espaços de aprendizagem*. Disponível em: <[www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46)>. Acesso em: 22 jul. 2010.

HAGUETTE, T. M. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Contagem da população-2007*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>>. Acesso em: 16 jul. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Estimativa populacional por municípios - 2009*. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP\\_2009\\_TCU.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP_2009_TCU.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. (Org.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.

INSTITUTO ECOAR PARA A CIDADANIA. *Agenda 21 do pedaço*. São Paulo, SMVMA, 1997.

LOPES, R. E. Redes sociais de suporte. In: PARK, M. B.; SIERO, R. F.; CARNICEL, A. *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Setembro; Campinas: Centro de Memória da UNICAMP, 2007. 249-250.

LOPES, R. E.; CUEL, B. T. *(Re)Pensando o cotidiano na Escola de Tempo Integral: a experiência de uma Escola Estadual na periferia da cidade de São Carlos (SP)*. São Carlos: UFSCar/Pró-Reitoria de Pesquisa, 2008. Relatório de Pesquisa.

LOPES, R. E.; et al. A formação de recursos humanos no território: a experiência do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA no desenvolvimento de extensão, ensino e pesquisa. ENCONTRO NACIONAL DE DOCENTES DE TERAPIA OCUPACIONAL, 11. Anais... *Revista de Teapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 19, p. 119-125, 2008.

LOPES, R. E.; et al. Ações socioeducativas, terapia ocupacional social e juventude: articulando teoria e prática na criação de metodologias participativas. ENCONTRO DE

EXTENSÃO, 7; JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA UFSCAR, 8. *Anais...* v. 5, São Carlos, 2009. p. 1286.

LOPES, R. E.; et al. Citizenship, poor youth and social occupational therapy: discussion about Metuia Group's actions within a public school in São Carlos city. CONGRESS OF WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS, 15th. *Annals...* Santiago, Chile: World Federation of Occupational Therapists, 2010.

LOPES, R. E.; et al. Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde e Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 63-76, 2008.

LOPES, R. E.; et al. Juventude, escola pública e oficinas de atividades. CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 11. *.CD com Anais...* Fortaleza, 2009. Não paginado.

LOPES, R. E.; et al. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: criação de metodologias participativas pautadas pela noção de cidadania. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4. *CD com Trabalhos Completos*. Dourados-MS: Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, 2009. Não paginado.

LOPES, R. E.; et al. Terapia Ocupacional Social e a Infância e a Juventude Pobres: Experiências do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 14, p. 5-14, 2006.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. Ação social e intersetorialidade: relato de uma experiência na interface entre saúde, educação e cultura. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 10, n. 20, p. 505-515, 2006.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P.; BORBA, P. L. de O. O processo de criação de vínculo entre adolescentes em situação de rua e operadores sociais: compartilhar confiança e saberes. *Quaestio (UNISO)*, v. 8, n. 1, p. 121-131, 2006.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Revista de Teapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 18, p. 158-164, 2007.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. Adolescência e Juventude de Grupos Populares Urbanos no Brasil e as Políticas Públicas: apontamentos históricos. *HISTEDBR Online*, n. 23, p. 114-130, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08\\_23.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_23.pdf)>. Acesso em 20 jul. 2010.

LUCAS, F. O. Organizações criminosas e Poder Judiciário. Dossiê sobre o Crime Organizado. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 107-117, 2007.

MACHADO, N. J. *Ensaio transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

MALFITANO, A. P. et al. Pré-conferências e conferência municipal dos direitos da criança e do adolescente de São Carlos: a constituição da rede de serviços. ENCONTRO DE EXTENSÃO, 7; JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA UFSCAR, 8. *Anais...*, v. 5. São Carlos, 2009. p. 1261.

MANACORDA, M. A. *Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros*. Entrevistador Paulo Nosella.. Tradução e transcrição P. Nosella, J. Lombardo e D. Saviani. Campinas: UINICAMP; HISTEBR; CNPQ, 2007.

MANINAT, J. Jovens, educados e desempregados. *Jornal Folha de São Paulo, Seção Tendências e Debates*, 21 de fevereiro de 2010.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel e Imprensa Oficial, 2005.

MARTINS, S. T. Processo grupal e a questão do poder em Martin-Baró. *Psicologia e Sociedade*, v. 15, n. 1, p. 207-217, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2007 (Coleção Obra-Prima de Cada Autor).

MISSE, M. Mercados ilegais, redes de proteção e organização local do crime no Rio de Janeiro. Dossiê sobre o Crime Organizado. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 139-157, 2007.

NERI, M. C. O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: VELOSO, F. et al (Orgs.). *Educação Básica no Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 25-50.

OLIVER, F. C.; BARROS, D. D. Reflexionando sobre desinstitucionalización y terapia ocupacional. *Materia Prima. Primera Revista Independiente de Terapia Ocupacional en Argentina*, v. 4, n. 13, p. 17-20, 1999.

OSÓRIO, L. C. Processos obstrutivos nos grupos, nas instituições e nos sistemas humanos em geral. In: L. C. OSÓRIO. *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed, 2003, 71-81.

PATTO, M. H. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Dossiê sobre o Crime Organizado. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

POIRER, M. P. Prefácio. In: ASSIS, S. G. ; PESCE, R. P. ; AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. vii-viii.

SANT'ANNA, S. L. A cosmovisão dialético-materialista da história. (Introdução). In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2007. P. 11-31. (Coleção Obra-Prima de Cada Autor).

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. *Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros Comunitários*. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/cidadania-social/115291-centros-comunitarios.html>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. *Conheça São Carlos: Dados da Cidade (Geográfico e Demográfico)*. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/conheca-sao-carlos/115442-dados-da-cidade-geografico-e-demografico.html>>. Acesso em: 16 jul. 2010.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. *Programa Habitar Brasil BID: projeto de urbanização integrado – Gonzaga e Monte Carlo*. São Carlos: Prefeitura Municipal, 2002a. v. 4 - Trabalho de participação comunitária.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. *Programa Habitar Brasil BID: projeto de urbanização integrado – Gonzaga e Monte Carlo*. São Carlos: Prefeitura Municipal, 2002b. v. 5 - Projeto urbanístico.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes da escola de Tempo Integral*. São Paulo, 2006.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. 3ª ed. São Paulo: Unesp/Brasiliense, 1992.

SENNETT, R. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SHERMAN, L. W. et al. *Prevention crime: what works, what doesn't, what's promising - A report to the United States Congress*. Washington, DC: National Institute of Justice, 1997.

SILVA, C. R. Oficinas. In: PARK, M. B.; SIEIRO, R. F.; CARNICEL, A. (Org.). *Palavras-chaves da educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro; Centro de Memória da Unicamp, 2007. 213–214.

SILVA, F. C. The matrix: a aventura da formação no mundo tecnologizado. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1545-1561, 2007.

SOARES, L. E. A Política Nacional de Segurança Pública: histórico, dilemas e perspectivas. Dossiê sobre o Crime Organizado. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 77-97, 2007.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1, p. 15-21.

SPÓSITO, M. P. (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: Tavares, J. (Org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, A. *Educação não e privilégio*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

TELLES, V. da S.; HIRATA, D. V. Cidade e práticas urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal e o ilícito. Dossiê sobre o Crime Organizado. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 173-191, 2007.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação Básica no Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VIEIRA, C. *Em busca de um teatro popular*. São Paulo: FUNARTE, 2007.



WASELFISZ, J. J. Mapa das mortes por violência. Dossiê sobre o Crime Organizado. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 119-138, 2007.

WEBER, M. *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1983.

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 1-26.

WREGGE, N. S. *A orientação educacional e a questão do coletivo*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

ZALUAR, A. Democratização inacabada: fracasso da segurança pública. Dossiê sobre o Crime Organizado. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 31-49, 2007.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1. Guia de Conversa

1. **Consulta**
2. **Nome** completo:
3. **Idade**:
4. Data **Nascimento**:
5. Família: n° **irmãos** (♀ e ♂)  
  
    **pais** (situação e história)  
  
    com quem **vive**  
  
    **filhos**
6. Como é seu **dia-a-dia**?
7. Relação com a **escola**
8. Relação com o **trabalho**
9. Relação com a **família**
10. Relação com **amigos**

11. **Sonhos:** passado

presente

futuro

12. Fatos que **marcaram** a sua vida

13. **Morte:** o que deixar?:

O que você gostaria de deixar?

O que acha que vai ficar?

14. **Vida:** o que levar?

o que compartilhar?

15. **Projeto de Vida:** Você sabe o que é?

Você tem?

E o coletivo?

16. Quer **dizer** alguma coisa que não tenha sido perguntada?

17. **Agradecimento!**

## **ANEXO 2. Como viver a vida naquele lugar**

No primeiro dia o que a gente sente é que o mundo desabou e parece que tudo está perdido. Você fica com o coração na mão e não sabe o que pode acontecer na hora em que você está dormindo. Naquele lugar só Deus pode te proteger. A cada minuto que passa naquele lugar te faz sentir que a vida está sendo jogada no lixo, porque aquilo não é vida.

A alimentação é completamente horrível, nem um animal merece ser tratado desta forma que somos tratados. O risco de você morrer pode ser a qualquer hora, se você fica doente naquele lugar o médico não entra e as pessoas não têm atendimento lá dentro.

Imagina como a família fica aqui fora sabendo que seu filho está preso naquele lugar tratado como um bixo?

Às vezes você pergunta para você mesmo 'o que eu estou fazendo aqui?' e você continua pensando 'se eu tivesse ouvido o conselho da minha família hoje não estaria aqui sendo tratado como um animal'

O que é a vida lá dentro? Não é fácil. A qualquer hora você pode ser transferido para outra cadeia bem longe da sua família. Fica mais difícil ainda para a sua família ir te visitar.

A cada dia que passa você se pergunta 'que dia eu vou sair deste lugar?'

Os meus amigos falam 'isso só deus sabe e só deus pode te ajudar'

Tudo isso que eu passei eu não desejo para ninguém porque a vida lá dentro é sofrida. E naquele lugar você é humilhado, desprezado pelos próprios funcionários.

Com o tempo a gente vai se acostumando e os meus amigos dentro da cadeia sempre me deram forças para não desanimar. Eu sabia que uma hora eu ia sair daquele lugar.

Com o passar do tempo eu me acostumei e não me deixei levar pelas coisas que eu via lá dentro. Amigos sendo humilhados pelos outros presos na mesma sela e a gente não podia fazer nada. Isso eu evitava para não entrar em confusão lá.

Naquele lugar se você entra em uma discussão as vezes você é espancado até a morte pelos próprios presos ou senão você fica na enfermaria quase 40 dias esperando porque eles não aceitam medico lá dentro. Se você vai discutir com o funcionário de lá sobre isso você é transferido para outro lugar, para bem longe da sua família.

Todo sábado tinha visita. Quem ia visitar passava por uma revista para ver se estava entrando com celular ou com droga dentro da cadeia. Durante essa revista tinha que tirar toda a roupa e as vezes, quando você estava sendo revistado os próprios funcionários da cadeia ficavam te espiando pelo vitrô do banheiro.

Até a alimentação que era levada pela visita era revistada e não era toda alimentação que podia entrar.

Uma vez, num aniversário de um companheiro a visita levou um bolo de chocolate. O diretor da cadeia não permitiu a entrada da visita por causa desse bolo.

O companheiro quando ficou sabendo ficou muito nervoso dentro da cadeia e foi conversar com um funcionário querendo saber o motivo de não ter liberado a entrada da visita.

No outro dia ele foi transferido para outra cadeia pra frente de São Paulo. Ficou mais difícil ainda para a família dele visitar porque com menos de 400 reais a família não poderia visitar, porque a passagem era muito cara.

Para você que está nesta vida, sai enquanto é tempo.

Depois que você cair lá dentro não tem dia pra você sair.

**Por: R.**

Matéria publicada no Fanzine “Espaço Fala Aí”, nº 2, nov. 2009; São Carlos.

### ANEXO 3. Jogo da História de Vida

Este é um jogo de tabuleiro, desenvolvido em dois formatos diferentes: um em estilo “ludo”, tamanho “gigante”, onde os participantes eram os próprios peões, e outro, em formato de circuito caracol (ver foto), representando os tempos passado, presente e futuro, com mais de 6 perguntas em cada um deles (pois utilizamos dados), de forma que todos tivessem de passar pelos 3 tempos; além disso, as questões se referiam a temas como amigos, família, escola, trabalho e sonhos. Em ambos, as questões eram bastante semelhantes, e o espírito de jogo também. Apresento, a seguir, as questões do caracol, por estarem em sequência.

1. Escolha uma palavra que defina sua infância.
2. Você já foi punido injustamente na escola? Conte o que aconteceu.
3. Existe diferença entre seus sonhos de criança e os de hoje?
4. Quais sonhos você já realizou?
5. Você ainda tem amigos de sua infância?
6. Você trabalhou na sua infância? O que você fez? O que você acha do trabalho infantil?
7. Que momento que você passou com sua família que mais te marcou?
8. Você vai escrever um livro sobre sua vida. Que cena já aconteceu em sua escola e não pode faltar nessa história?
9. Você já abriu mão de um sonho?
10. Pensando em sua vida até agora, você gostaria que seu filho tivesse a mesma vida que você?
11. Você leva sua vida ou deixa a vida te levar? Pense uma rodada.
12. É possível sonhar?
13. O que te faz deixar de sonhar?
14. Se você tivesse o poder de realizar três sonhos agora, quais seriam eles?
15. O que é preciso para realizar um sonho?
16. O que sua família acha de você frequentar ou não a escola?
17. Se você não estuda, pretende voltar a estudar? Se você estuda, passe para a casa da frente.

18. De que maneira você acha que a escola interfere na sua vida?
19. Você recebeu uma proposta de emprego. Na sua situação atual, você larga a escola ou não?
20. Pense em um fato marcante de seu passado. Qual é? Você gostaria de revivê-lo ou apagá-lo?
21. Não sabe se casa ou se compra uma bicicleta? Pense bem... Fique uma rodada sem jogar!
22. Você virou prefeito de sua cidade. O que você faria para melhorar sua escola?
23. Como você imagina a sua família daqui a 10 anos? Avance uma casa.
24. Imagine que sua mulher está grávida e você vai ser pai! E agora?
25. Você está satisfeito com sua vida?
26. “Casando” ou não, é melhor pensar no assunto! Filhos: ter ou não ter? Se sim, quantos? Pense uma rodada.
27. Qual profissão você acha mais irada?
28. Você é pai de um adolescente que tem a sua idade hoje. Se ele resolve parar de estudar, o que você faz?
29. Que pessoas do seu ciclo você gostaria de manter ao seu lado no futuro?
30. Você está satisfeito com sua vida? Se sim, avance! Se não, retorne!
31. (carta do fim) O que você gostaria de deixar quando morrer?



#### **ANEXO 4. Dinâmica do Nó**

**Objetivo:** despertar para a importância do trabalho coletivo.

**Duração:** indeterminada, até que o nó se desfaça (aproximadamente 30 minutos).

**Ambiente:** espaço amplo.

**Processo:** o grupo deve formar um círculo; os participantes devem se aproximar e dar as mãos de maneira entrelaçada, ou seja, a mão direita de um integrante segurando a mão esquerda de outro, tendo o cuidado de não segurar as mãos de um companheiro adjacente. Depois de formar esta teia, o grupo deve tentar desfazer seu nó sem que as mãos se soltem, em hipótese alguma! Ao final, o coordenador pede para que cada participante comente a experiência.

## ANEXO 5. *Nada é impossível de mudar*

(Bertolt Brecht)

*“Desconfie do mais trivial,  
na aparência do singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar”*

## ANEXO 6. *O direito de ser gente*

(Moaci Carneiro)

*“O direito que eu quero é muito mais abrangente  
Porque carrega o mistério da vida de toda gente.*

*Eu quero ter o direito de ser inteirinho gente  
Pensando com meus defeitos, mas sendo independente.*

*Eu quero ter o direito de falar de meus problemas  
De me saber imperfeito, de conviver com dilemas.*

*Uma coisa eu vou dizer, sem medo ou embaraço:  
Eu sou eu e não você! Tenho meu próprio compasso!*

*O direito de aprender é certo, é universal  
Mas a via do saber é múltipla, é natural.*

*Todos somos diferentes, temos nossa identidade  
O direito de ser gente está na diversidade.*

*Às vezes os professores preocupam-se demais  
Em formar muitos doutores, mas todos muito iguais..*

*Eu digo aqui, do meu jeito: Este é o grande problema!  
Mas a escola tem jeito: É só mudar o esquema!”*