

SANDRA CROCHEMORE RIBES

**HISTÓRIAS DE VIDA
SABERES INFORMAIS E FORMAIS
DO SUJEITO JOVEM DA COMUNIDADE CHICO MENDES**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação em Educação – CED
Documento parcial do requisito para a obtenção do título de Mestre
Linha de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação
Prof^a Dra Cristiana Tramonte (Orientadora)**

Florianópolis, abril de 2005

Dedico este trabalho

*Ao D. Menino
do banho de rio
do brincar na terra
ousado viajante.
Ao Jovem D.
do riso farto
do sonho e do pensar profundo
que dança, pensa, cria
desenha, faz rap
cantarola
e deixa suas marcas
que teima fazer sua história.*

*Ao M.
da provocante presença
asas no olhar
e passos certos
atento
faz e traz a denúncia
que busca ser o que é fazendo a diferença.
Ao M. que faz sua história.*

*Ao leve e belo H.
do olhar desatento
e escuta desavisada
do sorriso maroto
da ginga no andar
molejo na vida
da denúncia de soslaio.
Ao H. e sua história.*

*Ao Jovem... que tem um nome
repousando a arma na cintura
ao buscar alimento
e escuta
na Casa Chico Mendes.*

Histórias que instigam a busca de novos caminhos.

AGRADECIMENTOS

Fortalecida e acompanhada por todos e todas que desejam *mudanças* na estrutura social, sinto-me grata às pessoas que estiveram direta ou indiretamente ligadas a este trabalho. Agradeço de maneira especial:

Ao Ayrton e à Lalá – pai e mãe – que desde muito cedo me instigaram *com afeto* à vivência da cidadania;

À Natália e ao Adão... pelo amor, pelo companheirismo, pela confiança e pelo cuidado... tal qual *porto seguro*;

A todas as pessoas envolvidas na Casa Chico Mendes, pois *ser da Casa* está além do vínculo institucional. *Ser da Casa* é compartilhar concepção de vida, socializar esperanças e fazer apostas no emaranhado das contradições. Assim, agradeço ao Maninho, ao Dinho, ao Heitor, ao Frank, ao Rudi, ao Tinho, à Manu, à Chica, ao Seu Antônio, à Carla, à Miclele, à Vanessa, ao Fabrício, ao Dôio, à Lúcia, à Natália e à Rosana, às jovens e aos jovens que encontram na Casa Chico Mendes a possibilidade de continuar resistindo e... *de uma maneira superespecial agradeço ao meu amigo Dodô*... Como também à Catarina, ao Alcione, à Eliete, ao Buco, à Vanessa, ao Guto... que *continuam da Casa*;

À minha orientadora, Prof^ª Dra Cristiana Tramonte, por ter apostado nesta pesquisa;

Aos companheiros de mestrado – Linha de Investigação Movimentos Sociais – Valmir, Osny, Beatriz, Gilson e Val, pela reflexão e afetividade no percurso;

À Escola A. D. M. e à Escola A. N. P. , pela acolhida e confiança;

À Escola Sarapiquá, pela reflexão intensa e pela aposta na educação;

Ao Professor Sérgio Boeira e às Professoras Maristela Fantin e Olga Durand, pelo apoio à reflexão ao longo do processo.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo ampliar a reflexão acerca do jovem exposto à situação de empobrecimento a partir da análise de sua identidade e de suas relações com o saber por meio de processos educativos formais – escola regular – e informais – formas associativas e ONG. Reflexão que parte da premissa de que, enquanto sujeito, resiste ao sistema vigente de forma heterodoxa, apontando novas perspectivas para os movimentos sociais. Para aprofundar o tema, a metodologia utilizada foi o estudo de caso, resgatando as histórias de vida dos jovens que participaram do projeto de criação do livro sobre a comunidade, na ONG Casa Chico Mendes, em Florianópolis. Os dados coletados dão visibilidade ao fato de que esses jovens constroem saberes significativos na informalidade, inclusive ao buscarem espaços na escola regular, por se assumirem sujeitos de direitos, *dialogantes*, interlocutores, construtores de alternativas, vivenciando a experiência da resistência cultural, estando mobilizados enquanto seres históricos que se constroem, construindo com os outros.

RÉSUMÉ

Ce travail a l'objectif d'étendre la réflexion sur le jeune exposé à la situation d'appauvrissement, à partir de l'analyse de son identité et de ses relations avec le savoir des processus éducatifs formels – enseignement régulier – et informels – associations et ONG. Cette réflexion part de la prémisse selon laquelle le jeune, étant sujet, résiste au système en vigueur de manière hétérodoxe, indiquant de nouvelles perspectives pour les mouvements sociaux. Pour approfondir ce thème, la méthodologie choisie fut celle de l'étude de cas, abordant les histoires de vie des jeunes qui ont fait partie du projet de création du livre sur la communauté, dans l'ONG Casa Chico Mendes, à Florianópolis. Les données recueillies permettent de voir que ces jeunes construisent des savoirs significatifs dans l'informalité, même quand ils cherchent leur espace dans l'enseignement régulier, puisqu'ils se reconnaissent comme sujets ayant des droits, dialogants, interlocuteurs, constructeurs de solutions, vivant l'expérience de la résistance culturelle, étant mobilisés comme êtres historiques qui se construisent en construisant l'autre.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

RÉSUMÉ

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 09 |
| 2. | AJUSTANDO O FOCO | 14 |
| 2.1. | HISTÓRICO DO BAIRRO MONTE CRISTO | 16 |
| 2.2. | HISTÓRICO DA COMUNIDADE CHICO MENDES | 18 |
| 2.3. | ONG CASA CHICO MENDES..... | 20 |
| 2.3.1. | Das aulas de francês ao livro bilíngüe | 23 |
| 2.4. | APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS FREQUENTADAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 25 |
| 2.5. | COMPREENDENDO A REDE DE ARTICULAÇÃO COMUNITÁRIA DO BAIRRO MONTE CRISTO | 34 |
| 3. | PRESSUPOSTOS DA PESQUISA | 38 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 4. | HISTÓRIAS DE VIDA: RELAÇÃO DO JOVEM COM OS SABERES INFORMAIS E FORMAIS | 47 |
| 4.1. | IDENTIDADE: O JOVEM ENQUANTO SUJEITO | 49 |
| 4.2. | O SUJEITO JOVEM E SUAS RELAÇÕES COM O SABER FORMAL – ESCOLA REGULAR..... | 55 |
| 4.3. | O SUJEITO JOVEM E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES INFORMAIS – FORMAS ASSOCIATIVAS E ONG | 61 |
| 5. | CONCLUSÃO | 65 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos e que nos possuem.

Jorge Larrosa in Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas.

Na tentativa de interpretar o presente, muitos discursos apontam para uma crise nos movimentos sociais, revelando a incerteza como substituta de teorias antes inquestionáveis. Os velhos paradigmas parecem não dar conta dessa interpretação. A complexidade passa a ser determinante a qualquer tentativa de reflexão, enquanto a discussão acadêmica se polariza em categorizações acerca de modernidade, modernidade não consumada ou pós-modernidade. Não entrarei no mérito dessa questão, apenas saliento que neste pano de fundo é que desenvolvi a pesquisa, partindo do pressuposto de que:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo, e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2000, p.38).

Ou seja, a complexidade entra na teia dessa reflexão, nos desafiando ao redimensionamento do contexto que, nesse mundo de paradoxos, leva necessariamente ao questionamento tanto das teorias como das formas de as investigarmos. Como pesquisadora não poderia furtar-me a essa questão. Impulsionada por este desejo, em que a necessidade de novos paradigmas torna-se substancial e acreditando nos movimentos sociais com novas roupagens, busquei problematizar a formação dos sujeitos jovens das classes populares, mais especificamente moradores da Comunidade Chico Mendes, que participam da ONG Casa Chico Mendes, em Florianópolis, partindo para a pesquisa acerca de como se relacionam com o *aprender* na ONG, que também os absorve em suas formas associativas e; nas escolas públicas, ou seja, como esses jovens se constituem enquanto sujeitos a partir das experiências educativas proporcionadas pelos e nos respectivos espaços.

A partir da perspectiva de que cultura popular em nosso país é o “conjunto de práticas ambíguas, com lógica própria, que se realiza nas brechas da cultura dominante, recusando-a, aceitando-a ou conformando-se a ela; sendo um misto de conformismo e resistência” (CHAUI, 1998, p.43) é que defini o tema desta pesquisa, que reside na busca de paralelos

entre as formas como os jovens da Casa Chico Mendes se relacionam com o saber, tanto na escola regular como na ONG. Há semelhanças? Há diferenças? Quais os impasses? Quais os desafios?

Adotei como metodologia o Estudo de Caso, a partir das Histórias de Vida dos jovens que participam do projeto de elaboração do livro bilíngüe – português/francês – sobre a comunidade, na ONG Casa Chico Mendes.

Nesta opção metodológica, baseando-me na observação mais sistemática – diria até *acompanhamento* – do grupo de jovens que a partir das aulas de francês decidiu criar um livro falando de suas vidas atreladas à história da comunidade; procurei realizar observações nas escolas públicas que os mesmos frequentam, bem como no cotidiano da ONG Casa Chico Mendes. O que me permitiu cruzar observações e intensificar a reflexão, inferindo sobre educação formal e informal.

Não poderia deixar de registrar o quanto estive – estou – implicada neste percurso, instigando e sendo instigada a aguçar o olhar na busca de clareza para a interpretação de tamanha realidade... de *tanta vida*. Busquei adotar uma postura de rigor, porém, não de rigidez, mas de presença com afetividade nas trocas com as *pessoas* envolvidas.

No livro *Tristes Escolas*, dissertação de mestrado, João Teixeira Lopes agradece ao Professor José Madureira Pinto sua lição magistral quanto à “afetividade ensinar mais do que a sociologia” (LOPES, 1996, p.14). Esta afirmação veio a nutrir ainda mais minha convicção de que o *afeto* dá suporte para a investigação científica, enriquecendo a reflexão através da pesquisa qualitativa. Discordo das tendências que a priori o consideram piegas ou ingênuo em se tratando de pesquisa, pois o afeto em sua essência tem força substantiva, posto que,

Segundo Vygotsky são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas (...) (REGO,1998, p.122).

Mesmo porque, há uma grande interação entre saber científico e saber pessoal, como aponta LOPES:

Se tomamos como perspectiva epistemológica o pressuposto de que não há saber científico que não seja um saber pessoal (apesar de haver saberes pessoais que não são, felizmente, científicos) compreender-se-á melhor o apelo a uma série de vivências e afetos que não deixam de estruturar a nossa abordagem propriamente *científica* das realidades sociais”(...) (1996, p.21).

O citado autor, na pesquisa sobre o universo escolar urbano, na cidade do Porto, em Portugal, também questiona:

Em vez de uma ciência fria e distanciada, estaremos finalmente em condições de defender uma prática científica eminentemente social, isto é, plenamente expressiva e criadora? Seremos capazes de romper com o sentimento esquizofrênico de uma dupla identidade (a de cientista e a de cidadão, por exemplo)? (LOPES, 1996, p.22).

Assumindo-me cidadã e pedagoga, na circunstância de pesquisadora, ponto que é com afeto e rigor que me reporto aos finais de tarde na Casa Chico Mendes, quando *a xícara de café* agrega educadores, demais profissionais daquele espaço, estudantes e moradores da comunidade – constantemente um ou outro líder comunitário se faz presente – em conversas ora festeiras ora desencantadas, porém sempre embaladas pela dinâmica do humor, representando a possibilidade de elaborar conflitos, defrontar-se com as contradições, fazer escolhas e renovar esperanças numa constante re-significação de saberes. Realidade latente, visceral, não um mero dado a ser coletado. Abordagem que aponta para a dimensão estética deste trabalho, através do veio da “sensibilidade – e da beleza – como elemento constituinte do saber e do fazer” (RIOS, 2002, p.96).

No início deste texto abordei que há um discurso apontando para uma *crise* dos movimentos sociais, face ao neoliberalismo em sua roupagem globalizada. Estando mais diretamente no cotidiano da comunidade Chico Mendes, entre os jovens, percebi que,

expostos às circunstâncias do empobrecimento, como sujeitos históricos¹ eles criam estratégias de sobrevivência e de luta a partir de novas formas de organização, que não as tradicionais, como atuação nas Associações de Moradores, partidos políticos, etc – mas exercitando sua participação através do grupo de amigos, da solidariedade, da criação de Rap, da dança e do esporte. Situação que remete à definição de movimento social como “ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema dentro do qual a ação mesma se situa” (MELUCCI, 1991, p.20).

Este resgate do jovem enquanto sujeito, sua vinculação ao movimento popular e a busca de compreensão quanto aos seus processos de aprendizagem – formação – é que constituem a relevância do presente trabalho, pois as considerações levantadas poderão somar-se à reflexão já existente, contribuindo com a ONG e as escolas, quiçá fomentando ainda mais o desejo e as possibilidades de parceria; resgatando a noção de que protagonismo juvenil – pressuposto que direciona o tema da pesquisa – é a autoria social em ações coletivas no espaço da comunidade, conceito encontrado nos trabalhos de Marilena Chauí, Helena Abramo e Marta Khol de Oliveira.

Nesse sentido, no contexto comunitário, o coordenador da ONG Casa Chico Mendes, em sua dissertação de mestrado *Só Sangue Bom, Construção de Saberes e Resistência Cultural como Expressões do Protagonismo Juvenil*, caracteriza protagonismo juvenil através das formas associativas. Segundo ele, essas formas associativas são “lugares sociais privilegiados onde os jovens protagonizam contextos que constituem formas de resistência, onde constroem saberes significativos, afirmando assim a sua condição de sujeitos de direitos” (LIMA, 2003, p.10).

Partindo do princípio de que os jovens da Comunidade Chico Mendes são sujeitos e exercitam sua participação através de formas associativas, procurei por intermédio da pesquisa compreender como se relacionam com o aprender, ou seja, sua constituição enquanto sujeitos a partir das experiências vividas na escola pública e na ONG Casa Chico Mendes.

¹ Marta Khol de Oliveira, na XXII Reunião da ANPED, em 1999, defendeu a idéia de que é necessário historicizar o objeto de reflexão, pois ao falarmos de um personagem abstrato, involuntariamente podemos incorrer em julgamento de valor.

Desta forma, o **jovem** participante da Casa Chico Mendes, mais especificamente envolvido no projeto de criação do livro bilíngüe, suas **relações com o saber** na informalidade e na escola regular, bem como sua constituição enquanto **sujeito** são os diferentes elementos investigados no presente trabalho.

2 AJUSTANDO O FOCO

(E) – Com a Manu vocês estão fazendo um livro. O que vocês estão contando no livro?

(H) – Sobre a comunidade, sobre a nossa vida, o que acontece na comunidade.

(E) – Por que você topou fazer este livro?

(H) – Ah, pras pessoas conhecer mais o que acontece na comunidade.

Entrevista I (Anexos).

Objetivando situar o contexto que envolve os sujeitos a quem direcionei a pesquisa, parto da realidade de paradoxos que permeia a vida dos brasileiros, que também se desdobra, como não poderia deixar de ser, nos termos da nossa cidade, valendo citar um trecho da seguinte crônica jornalística:

Florianópolis torna-se o ponto nodal desse cruzamento entre o imaginário que busca a paz na desigualdade, e a realidade que pressiona para arrombar as comportas. A complexidade da situação é representada pela multiplicidade geográfica. Existe aqui ilha e continente, centro e subúrbios, litoral e interior, migração e nativismo, fases cíclicas de prosperidade e estabilização de situações de crise (DUCLÓS, 2004, p.15).

A realidade que pressiona para arrombar as comportas. Tensão social que permeia o cotidiano brasileiro. Tensão vivenciada por todos nós e que na periferia ganha uma dimensão ainda maior em função da destituição de cidadania. Forte ao mergulharmos neste contexto é – extrapolando dados estatísticos, números – nos depararmos com a dimensão humana destas estatísticas, com homens e mulheres, jovens e crianças que resistem às situações adversas e buscam meios de resgatar a dignidade. Segundo FREIRE (1992, p.205),

As mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas – situações-limites. Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante destas, ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que precisa ser rompido e então se empenham em sua superação.

Posso afirmar que há uma grande diferença entre ficarmos a par dos índices de exclusão social – fome, falta de moradia, ausência de infra-estrutura sanitária, exclusão e situações de fracasso escolar, desemprego – através da mídia televisiva ou impressa e testemunharmos estas situações a partir do contato mais estreito com estas pessoas, estes sujeitos. Muda a perspectiva. A existência da fome, do desemprego, de situações de fracasso escolar, da falta de moradia não pode redundar apenas em denúncia, mas repercutir em

mudança de paradigmas e na construção de políticas públicas que possam reverter este quadro, apontando para os movimentos sociais.

Para compreender os jovens da Chico Mendes e seu engajamento protagonista em ações coletivas a partir das aprendizagens realizadas nos processos de educação formal e informal, procurei superar as teses que ou os responsabiliza pelo engrossamento da violência, destacando sua vulnerabilidade ao crime e ao tráfico de drogas ou os caracteriza como individualistas, desinteressados e apáticos politicamente². Para tanto, procurei compreendê-los a partir de suas percepções (vida, mundo, sociedade) em seu “lócus”, dialogando com os mesmos e tomando como base suas aprendizagens na escola e na Casa Chico Mendes.

Para ajustar ainda mais o olhar, partirei de uma breve contextualização do Bairro Monte Cristo e mais especificamente da Comunidade Chico Mendes, nele inserida, demarcando o processo de empobrecimento dos sujeitos lá residentes, bem como suas estratégias de sobrevivência. Pois,

Para aproximar-se da problemática juvenil é indispensável conhecer a realidade sócio-econômica e cultural do bairro, da comunidade, como o contexto em que interagem os jovens. Pode-se entender a cidade, em primeira instância, como um lugar de redes e centros de poder (GUZMÁN, 1996, p.209).

2.1 Histórico do Bairro Monte Cristo

Segundo FANTIN, 2000, o município de Florianópolis foi palco de intensas mudanças a partir de 1960, período de implantação da Universidade Federal de Santa Catarina, instalação da Eletrosul, bem como da expansão do complexo governamental e do asfaltamento da BR 101, fatos que modificaram profundamente a cidade. Entre tais modificações está o desencadeamento de forte especulação imobiliária, que resultou na expansão do perímetro urbano para a área continental, até então predominantemente insular.

²Tema amplamente abordado por José Machado Pais no Livro Culturas Juvenis, de 1996.

A partir desse momento intensificou-se um processo migratório originário principalmente do interior do estado de Santa Catarina. Em função do empobrecimento, muitas famílias perderam a condição de permanência no campo, partindo para a capital em busca de subsistência. Dessa forma,

A cidade não é mais só dos seus. Não é mais só daqueles que aqui nasceram. Ela passa a ser de outros donos, passa a ser compartilhada por outros moradores, outros que encontram na cidade um lugar para realizar seus sonhos, viver utopias, buscar qualidade de vida (FANTIN, 2000, p.36).

A possibilidade de acesso a hospitais, postos de saúde, escolas, emprego, transporte coletivo, comércio e serviços oferecidos pelo Estado e Município envolveram os sonhos desses migrantes, que no fundo buscavam qualidade de vida. Aqui chegando, esbarravam na dificuldade de encontrar um teto. Assim, desencadeou-se na cidade uma luta por terra e moradia.

Segundo o Instituto Predial e Urbano de Florianópolis – IPUF – em setembro de 1990 a cidade contava com 38 comunidades empobrecidas e LIMA (1992) ressalta que “no estado, segundo o IBGE, num período de 10 anos, 1970 a 1980, 100 mil trabalhadores do campo chegaram às cidades, não discriminando cidades pequenas ou grandes”.

Na década de 70 deflagraram-se processos organizados em busca do direito à moradia. Luta que passou a contar, além dos migrantes, com moradores que já não podiam pagar os aluguéis, assessorados por pessoas da ala progressista da Igreja Católica, sindicalistas, alunos e professores da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade do Estado de Santa Catarina, lideranças comunitárias e alguns políticos.

Nessa época, destacou-se a entidade chamada CAPROM, Centro de Apoio e Promoção do Migrante, que, primeiramente com propósito assistencial, passou a adotar caráter reivindicatório ao longo do processo.

Nessa efervescência foi que surgiu a comunidade do Monte Cristo, primeiramente situada no centro de Florianópolis, atrás da Assembléia Legislativa, e posteriormente transferida para o Pasto do Gado, divisa dos municípios de Florianópolis e São José. Dessa

comunidade resultou o atual Bairro Monte Cristo, construído eminentemente por ocupações urbanas: migrantes do interior do estado, migrantes de outros estados e moradores da Grande Florianópolis que, ao venderem suas propriedades, foram para a periferia.

Atualmente o Bairro Monte Cristo conta com nove comunidades: Monte Cristo, Nossa Senhora da Glória, Novo Horizonte, Chico Mendes, Nova Esperança, Santa Terezinha I, Santa Terezinha II, Promorar e Panorama. Convém pontuar que as comunidades Promorar e Panorama não nasceram do processo de ocupação organizada como as demais, mas como conjuntos para abrigar funcionários públicos.

Segundo informações do Posto de Saúde do Monte Cristo, no Planejamento da Rede de Articulação Comunitária do Bairro Monte Cristo, em 2004 havia 18.000 cadastros em seu atendimento. Quanto à população atual do bairro, segundo levantamento da Rede, estima-se que a população atinja o montante de 30.000 habitantes³.

2.2 Histórico da Comunidade Chico Mendes

A partir dessa contextualização, passo a relatar um pequeno histórico da Comunidade Chico Mendes, objetivando recortar ainda mais o olhar. A referida comunidade recebeu o nome Chico Mendes por ocasião da Primeira Romaria dos Sem Teto⁴ de Florianópolis, em 1991, cujo lema foi “Terra para morar e não para especular”, quando então os moradores optaram por homenagear o líder seringueiro há pouco assassinado.

Atualmente a Comunidade Chico Mendes é identificada exclusivamente pelo empobrecimento, rotulada de violenta e perigosa, a partir da veiculação de notícias impactantes dos meios de comunicação de massa. Torna-se imprescindível, nesse sentido, considerar a história dos sujeitos que lá residem para problematizarmos esta percepção, objetivando aprofundamento da reflexão.

³ Índices retirados do documento Planejamento da Rede de Articulação Comunitária do Bairro Monte Cristo, datado de 2004 e aos cuidados das Irmãs Catequistas Franciscanas, residentes no referido bairro.

⁴ Passeata envolvendo as pessoas que lutavam por teto, colaboradores e simpatizantes, munidos de faixas, cartazes e palavras de ordem com o objetivo de divulgar sua luta, sensibilizando a comunidade e pressionando o poder público.

Com o intuito de situar ainda melhor a realidade, registro dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde e Desenvolvimento Social sobre a comunidade: em 2000, 45% dos moradores estava na faixa de 0 a 14 anos e 28% entre 15 e 30 anos, num total de 1109 famílias residentes na Chico Mendes (P.M.F, 2000).

Compreendendo os moradores da Comunidade Chico Mendes como sujeitos históricos, autores dos processos de construção e resgate da cidadania na adversidade do contexto socioeconômico, procurei fundamentar esta pesquisa a partir da história do jovem morador da referida comunidade. O que significa dizer que pretendo perspectivar esta reflexão com base no olhar do próprio jovem acerca de si mesmo, da vida cotidiana e de suas experiências de aprendizagem. Assim, levando em conta a identidade e suas ações individuais e coletivas, parti da idéia de diversidade como contraponto para as tendências homogeneizadoras da conceituação de juventude. Em trabalho apresentado na XXII ANPED, Marília Spósito afirma;

Não é objetivo desse artigo reconstruir a discussão em torno das ambigüidades da noção de juventude examinadas em outros trabalhos – 1997, 1999. Reitero apenas o caráter sócio-histórico do conceito que implica necessariamente a adoção da perspectiva da diversidade para compreender a heterogeneidade de situações e experiências que marcam a condição juvenil na contemporaneidade (SPÓSITO, 1999).

Dessa forma, compreendendo a diversidade e conseqüente heterogeneidade na categoria juventude, baseio-me na seguinte definição de identidade:

É no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa, na sociedade. Abrigada nos múltiplos papéis que se desempenham socialmente, a identidade conjuga as características singulares de um indivíduo à circunstância em que ele se encontra, à situação em que ele está. A identidade aparece, assim, como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância (RIOS, 2002, p.120).

Compreendendo identidade como as características singulares de cada sujeito numa determinada circunstância, ou seja, *o eu sendo construído na presença do outro*, é que reitero o fato de que as formas associativas criadas pelos jovens da Comunidade Chico Mendes se constituem em diferencial para que compreendamos sua juventude.

2.3 ONG Casa Chico Mendes

Antes de identificar esta instituição a partir dos dados recolhidos com Francisca Chagas, atual presidente desta Organização Não-Governamental, e Donizeti Lima, seu coordenador, relatarei algumas percepções estando naquele espaço como pesquisadora:

Neste fechamento de semestre procurei estar presente com mais frequência na Casa Chico Mendes, com o objetivo de aproximar-me dos jovens e passar a ser vista com menos estranheza pelos mesmos. Assim, participei de alguns almoços, muitos bate-papos e muitos cafés – *tomar um café* está além da alimentação na Casa, é um encontro *filosófico*. Momentos em que busquei olhar a dinâmica das relações entre os jovens e seus vínculos com a instituição, na informalidade. Presenciei e participei de muitas conversas em que a tônica foi o bom humor. Com algumas exceções; as tristezas, as mágoas e as decepções eram expressas e encaradas com grande senso de humor. Chama-me atenção o fato, pois esta tendência parece dizer muito sobre seus mecanismos de sobrevivência, ou mesmo, por que não dizer, de resistência? (DIÁRIO DE CAMPO, 23/07/2003).

Tendo ilustrado um pouco de sua dinâmica, passo a relatar um breve histórico da organização não-governamental Associação dos Amigos do Centro de Atividades Comunitárias Chico Mendes – Casa Chico Mendes⁵ – que foi declarada de Utilidade Pública Municipal em Florianópolis pela Lei n° 5291/98, em São José, pela Lei n° 3795/02 e pela Lei 12255/02 no Estado de Santa Catarina e que está inserida no interior da Comunidade Chico Mendes, no Bairro Monte Cristo, sendo regida por estatuto próprio. Foi fundada através da

⁵ Ver *folder* da instituição nos Anexos.

parceria de microempresários, profissionais liberais, aposentados, educadores e lideranças comunitárias visando a superação das práticas assistencialistas e fragmentárias que já vinham acontecendo desde o tempo das *ocupações*, na década de 80.

A Casa Chico Mendes tem como objetivos humanizar relações, resgatar dignidade e construir cidadania, retroalimentando-se na parceria com a comunidade atendida, as famílias, a Escola América Dutra Machado e outras entidades que atuam basicamente com as crianças e adolescentes daquela região.

Em suas ações, a Casa tem centrado esforços nas seguintes áreas: educação, direitos humanos, famílias, saúde, justiça, arte e cultura, contando com profissionais contratados e voluntários para o andamento dos projetos. Para a manutenção dos trabalhos, vive de financiamentos buscados em organizações públicas e não-governamentais.

Para compreendermos um pouco o pano de fundo em que surgiram as organizações não-governamentais, recorro ao trabalho de Joana Amaral da Fontoura, sobre o papel do voluntariado na sociedade contemporânea brasileira. Ela afirma que no Brasil, desde os anos 80, em função do declínio da militância partidária a partir da não credibilidade nos partidos políticos, “aumentando o fosso entre a sociedade civil organizada e a representação institucional clássica do Estado”, foram criadas formas mais diretas de atuação da sociedade civil. Este também denominado *terceiro setor*, que se

caracteriza por iniciativas, cujos profissionais envolvidos percebem a colaboração participativa como um meio de realizar transformações sociais. Historicamente, na tradição brasileira, sempre esteve presente o trabalho voluntário entendido como caridade, filantropia ou doação de tempo, assim como o investimento de trabalho e talento para causas sociais, mas hoje este conceito está se transformando. O surgimento contemporâneo de concepções a respeito de cidadania e do conceito de sociedade civil se deu nos anos 80 com os movimentos sociais opostos ao autoritarismo dos regimes comunistas e das ditaduras em várias partes do mundo. Em meio a estas novidades democráticas, à idéia neoliberal de Estado Mínimo e do mercado regulando a sociedade, surge a necessidade de se estabelecer novas formas de atuação para a sociedade civil. A produção de novas formas de solidariedade se fez necessária, pois o mercado não parece ser uma solução satisfatória para a geração de igualdade e solidariedade (FONTOURA).

A citada autora afirma ainda que com o fim da ditadura militar no Brasil, a partir do avanço da redemocratização, as organizações não-governamentais foram criadas para mobilizar interesses coletivos e produzir bens públicos e que sua relevância se dá em função do espaço conquistado no debate político-social, onde se buscam possibilidades através da solidariedade numa sociedade em crise.

No trabalho “*Tendências do Terceiro Setor no Período Recente: Um olhar sobre a relação privado-público*”, Rogério Rocha – Universidade Cândido Mendes – e Rafael Vieira – UFRJ; chamam à atenção para o fato de que o Terceiro Setor se projeta como espaço de solidariedade;

O Terceiro Setor recebe várias denominações, sendo as mais usuais Setor Solidário, Setor Coletivo e Setor Independente. É, (...) por excelência, um setor solidário, onde (...) o individual dá lugar ao coletivo, e recebe a denominação de Setor Independente por se mostrar equidistante do poder Estatal e do Poder Econômico, gerador de riquezas (VIEIRA,1997).

Os respectivos autores fundamentam ainda ser este um espaço de amadurecimento da responsabilidade social, pois,

O que se atribui como responsabilidade social, está além da filantropia ou exercício de atos pontuais ou isolados, que se aliam aos atos públicos, pois fica esboçado no mercado o novo escopo do setor privado face às transformações econômicas e de participação dos agentes econômicos no contexto de comprometimento civil, organizacional e sociopolítico no cenário atual.

Segundo a equipe envolvida na ONG Casa Chico Mendes, agir de forma co-responsável não significa eximir o Governo de suas responsabilidades, pois o papel de uma sociedade atuante não é o de esperar passivamente que o estado resolva todos os problemas, mas comprometer-se na mobilização de recursos para iniciativas de interesse público, pois,

como apontam os autores acima, “cuidar junto aparece, cada vez mais, como alternativa eficiente de democracia”.

No período em que realizava a pesquisa, a respectiva ONG promoveu a Festa dos Dez Anos da Casa Chico Mendes⁶, que se realizou na Sede Social do SINTRAJUSC – Sindicato dos Trabalhadores na Justiça do Estado de SC, na Praia do Campeche. Espaço conseguido através de Lúcia, integrante da diretoria da Casa Chico Mendes e participante do referido sindicato. Demonstrativo do fato desta ONG buscar sobrevivência e possibilidades de atuação a partir de parcerias. No local da festa, havia um imenso mural de fotografias com o histórico dos dez anos de trabalho da entidade – elaborado pelos jovens e profissionais da instituição – possibilitando aos presentes, envolvidos com a Casa em diferentes momentos desta década, refletir sobre seu envolvimento e sobre o processo em si. Chamou-me atenção o fato da maioria das pessoas vestir verde, principalmente os jovens, então percebi que uma camiseta verde era distribuída na entrada. Camiseta com o símbolo da Casa estampado – arte realizada pelos jovens – que também aparecia nas camisetas. Aquela movimentação de *jovens de verde*, dividindo-se entre a preparação da comida, o jogo de futebol no campo ao lado, os passeios e o desejo de aproveitar a praia, a curtidão na sala de jogos e o encontro com tantas outras pessoas, tornando o momento significativo, principalmente para as pessoas ligadas atualmente à organização, demonstrou o quanto buscam sincronizar a luta e o desgaste diário em sua manutenção com a capacidade de celebrar⁷.

2.3.1 Das aulas de francês ao livro bilíngüe

Em meados do primeiro semestre de 2004, formou-se um grupo de jovens interessados na aprendizagem da língua francesa. A professora deste grupo, parisiense formada em Antropologia, chamada por eles carinhosamente de Manu – a Emmanuelle – que se envolveu

⁶ No convite para a festa, lia-se: “Você é muito importante na história desta casa. Por isso estamos lhe convidando para celebrar dez anos de esforços e conquistas”. Nele, o símbolo: uma casa com base, paredes e telhado em forma de letreiro: *Casa Chico Mendes - 10 anos - construindo cidadania, humanizando relações, resgatando dignidade*. Composto a imagem, um caminho e no horizonte o sol (Ver anexos).

⁷ Optei por narrar com certa minúcia este evento – recorrendo ao Diário de Campo – por ser demonstrativo de uma metodologia da instituição: a gestão compartilhada com os jovens.

nas atividades da Casa por afinidades quanto ao projeto de educação popular desenvolvido, passou a freqüentar o espaço duas vezes na semana para ministrar essas aulas. Aulas que começaram na informalidade e que caminharam progressivamente para o projeto de criação de um livro nos idiomas português e francês, sobre a história da comunidade. Inicialmente o grupo compunha-se por sete jovens. Quando comecei a acompanhá-lo, em setembro, eram quatro participações fixas e duas flutuantes. Atualmente conta com a participação fixa de H., M. e D. e duas flutuantes. Quando encerrei as observações na primeira quinzena de dezembro de 2004, o esforço maior do grupo centrava-se na conclusão dos textos para o livro.

Manu relatou-me ter ouvido informações sobre o trabalho da Casa Chico Mendes na Universidade Federal de Santa Catarina e que então buscou aproximação, sendo acolhida pela instituição e tornando-se *mais uma da Casa*.

Quanto ao livro, apresentou-me um roteiro do projeto, que consta de quatro momentos: apresentação da comunidade; apresentação pessoal dos jovens (história de vida, família, escola, lazer, dia-a-dia); seus sonhos e perspectivas de futuro e uma explanação que será feita por ela e pelo coordenador da ONG.

Os encontros para encaminhamentos do livro davam-se duas a três vezes na semana, durante a noite. Eu me fiz presente às segundas-feiras. Acompanhei-os de setembro a dezembro. Como buscamos trabalhar em parceria, não foi difícil vincular-me ao grupo. Contribuí com algumas propostas didáticas e pude observar seu comportamento, suas falas, seus conflitos, seus cantarolares, sua escrita; enfim, suas relações entre si e com o saber... e, seus... *silêncios*. Pois, como afirma LOPES, “trata-se de dignificar todas as atividades sociais como sendo potencialmente expressivas, incluindo o próprio silêncio (...) ou a recepção aparentemente mais passiva” (1996, p.61). Assim que todas as manifestações dos jovens foram merecedoras de atenção, em função da abordagem desta pesquisa.

Desde o início expus o tema da pesquisa e meus objetivos. Apesar da resistência inicial, aos poucos, em função da confiança construída, pude ler seus textos, procurar pessoas de sua referência para conversar nas escolas e realizar as entrevistas. Como era de se esperar, em função de ser de certa forma um processo artificial; levei algum tempo até que os jovens concedessem as entrevistas, o que somente aconteceu depois de instalado um processo de confiança. Os jovens cuja participação flutuava, não aceitaram dar entrevistas.

A conclusão deste projeto, o lançamento do livro, dar-se-á ao longo de 2005. Como pesquisadora encerrei as observações em dezembro de 2004, mas, construído o vínculo, me comprometi a continuar auxiliando em seu desfecho.

2.4 Apresentação das escolas freqüentadas pelos sujeitos da pesquisa

Para cruzar dados e tecer inferências sobre as relações com o saber estabelecidas pelos mesmos na educação formal, procurei as duas escolas por eles freqüentadas, a E. E. A. N. P., no Bairro Capoeiras, freqüentada por M. e D.; e a E. E. A. D. M., no Bairro Monte Cristo, freqüentada por H.. Os próprios jovens intermediaram meu contato com as mesmas. Metodologicamente, optei por apontar alguns aspectos destas observações por considerar que suscitam reflexão acerca da relação estabelecida por eles com os respectivos espaços e automaticamente com o tema da pesquisa.

– ESCOLA A. N. P.

Nesta escola, D. e M., então freqüentadores do 2º ano do Ensino Médio, turma 212, sugeriram que conhecesse a Professora L. M. , de Literatura Brasileira, “*uma professora muito legal*”, segundo eles. Com ela pude dialogar, observar e conhecer a escola. D. e M. participaram em alguns momentos deste contato, envolvendo-se, mas preferiram que eu não entrasse em sua sala de aula para observá-los, apesar de terem demonstrado disponibilidade anterior. Alegaram constrangimento, o que pude compreender. Dessa experiência busquei refletir sobre os seguintes aspectos:

– o afeto como determinante do professor/professora de referência (indicação da professora “legal” para que eu fizesse contato na escola);

– a estrutura física, o espaço da escola, um ambiente frio, escuro, sem manutenção (vidros quebrados, pintura descascada, frieza, etc), com arquitetura aparentando um grande labirinto e salas de aula, embora de tamanho considerável, sem atrativos – o espaço escolar também é um elemento pedagógico que pode atrair para o sentimento de pertença e pré-disposição para a aprendizagem;

– faltas de professores, repercutindo em freqüentes dispensas das aulas (denúncia dos jovens da pesquisa e demais colegas, informações registradas no Diário de Campo) – fato que aponta para a importância da rotina de estudos com presença comprometida e responsável dos educadores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

– ESCOLA A. D. M.

Minha relação com esta escola vem de longo tempo, pois nos anos 90 trabalhei no Projeto Oficina do Saber, que, através da complementação pedagógica, buscava construir meios para que as crianças das comunidades Chico Mendes, Santa Terezinha, Novo Horizonte e Nova Esperança – situadas no Bairro Monte Cristo – e Ilha-Continente, tivessem sucesso na escola formal. Este projeto é vinculado à ONG CEDEP – Centro de Educação Popular – e continua em funcionamento. Um dos pilares do trabalho consistia na busca de parceria com as escolas para superar as situações de fracasso escolar. Assim, dentre outras, mantínhamos contato sistemático com a citada escola, objetivando currículo afim e a ampliação da reflexão quanto às possibilidades de formação daquelas crianças.

Posteriormente, em 2001, participei de um projeto de trocas pedagógicas entre os educadores da Escola Sarapiquá, onde atuo como profissional, e os educadores da Escola A. D. M.. Os encontros ocorreram na UFSC, com o apoio da Professora Ana Borges, do Centro de Educação – CED. Iniciativa que nasceu da tentativa de construir parcerias entre a escola privada e a escola pública, a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas. Esta parceria na formação de professores teve a duração de um semestre.

Mais recentemente, em 2003, como pesquisadora, a convite da Casa Chico Mendes e da Escola A. D. M. , participei de reuniões que objetivaram sincronizar os estágios e projetos de extensão das Universidades UNISUL, UFSC e UDESC ao projeto pedagógico da referida escola, período em que se buscou refletir sobre a prática pedagógica e ampliar as possibilidades de reversão do quadro de situações de fracasso escolar dos alunos das diversas séries. Nas reuniões que objetivaram construir unidade nas ações, me comprometi com a sistematização das reflexões, documentação que deixei na escola, aos cuidados da diretora. Soube que este grupo se dissolveu em seguida, mesmo sendo uma ação considerada válida e necessária por todos os participantes.

Quando iniciei esta pesquisa, salientando que buscava também *olhar* a escola, fui acolhida com muita consideração por sua Diretora (agora substituída). Recentemente estive na

escola já com interesse mais específico em H. (sujeito da pesquisa) e suas relações com o saber. Sempre que estive naquele espaço, fui acolhida e percebi empenho dos profissionais da secretaria, professores e a equipe administrativa em dialogar, disponibilizando-se a trocar idéias sobre educação e especificamente sobre seus alunos.

No dia em que passei boa parte da tarde com H., na escola, presenciei nas cercanias da mesma uma intervenção policial. A agitação era grande, sentia-se no ar a tensão. Pessoas de todas as idades faziam parte de uma cena real. Dirigindo-me ao portão, procurei observar as pessoas para extrair dados de análise. O que reconheço ousado, pois em se estando fora daquele contexto, por mais que tentemos, torna-se difícil compreender a dimensão de suas experiências frente à violência. Como revelou o jovem morador da Chico Mendes, no Primeiro Seminário dos Moradores do Bairro Monte Cristo (no decorrer do texto abordarei este evento): “*somos prisioneiros da violência*” – referindo-se aos traficantes de drogas e também aos policiais. Antes de entrar na escola deparei-me com moradores aparentemente tranqüilos, demonstrando naturalidade diante da situação, procurando chegar o mais perto possível para compreender o que sucedera; outros estavam atarantados e ansiosos, afastando-se em busca de suas casas. Duas mulheres conversavam: “*Quando eu chego em casa do trabalho, fecho a porta da frente e fico lá fazendo as minhas coisas e nem fico sabendo o que tá acontecendo*”. Ao que a outra comentou: “*Todo dia tem alguma confusão, não quero nem saber, também fico quieta em casa*”. Um menininho brincava, imitando o movimento dos policiais e um transeunte indagava aos que encontrava: “*Quem será que foi morto hoje?*”.

Foi neste clima que cheguei à escola. Esta, como célula viva, inserida no bairro, apresentava em seu ambiente a *tensão da rua*. Em suas dependências é que soube ter sido morto naquele dia, no período da manhã, um jovem de dezenove anos, na Comunidade Novo Horizonte, do outro lado do muro. O diretor administrativo recebeu-me (já me conhecia como pesquisadora), deixando-me à vontade para transitar pelas dependências da escola. Quando especifiquei que a pesquisa centrava-se em histórias de vida de alguns jovens frequentadores da ONG Casa Chico Mendes e da escola formal, citando H., da sexta série, ele comentou: “*Ah, ele é um velho conhecido nosso, anda sempre aqui pela frente* – referia-se a constantes intervenções em função de seu comportamento – *esses dias levou uns tiros dos guris da Comunidade Novo Horizonte*”.

Estava a par, pelos profissionais da ONG e pelos próprios jovens, que há uma delimitação territorial a determinar espaços transitáveis entre as comunidades e que as pessoas

envolvidas “*no crime*”, em geral portadoras de armas, ficam no controle das entradas e saídas. Ou seja, o grupo infrator de uma determinada comunidade não pode entrar nas demais, o que se estende muitas vezes para os demais moradores, que mesmo não estando “*no crime*” – expressão usada pelos jovens – estão impedidos de visitar seus parentes e amigos em outras comunidades, por medo de represálias. Situação que causa consternação, pois há um vínculo histórico de vizinhança entre estas comunidades, desde a época das ocupações. Esta é uma forma de violência apontada pelos jovens da ONG Casa Chico Mendes e por lideranças comunitárias, nas conversas informais realizadas naquele espaço, como uma das mais difíceis de enfrentar.

Já havia escutado dos profissionais da Casa Chico Mendes que alunos da escola, alguns também frequentadores da Casa, moradores da Comunidade Chico Mendes, estavam envolvidos em provocações através dos muros da escola com os jovens da Comunidade Novo Horizonte, que inclusive, estavam refletindo com os mesmos para que a situação fosse superada. Lá, questionado, H. declarou não ter participado dessas provocações.

No interior da escola, percebi o quanto esta é possuidora de boa estrutura física. Espaço não seria o problema; mas sim a forma com que se dispõe deste espaço. De seu interior, em função dos muros muito altos, não se avista nada das comunidades, é como se estivesse ilhada. Há uma certa frieza nos ambientes do pátio e das salas de aula. A sala dos professores, diretoria, secretaria e biblioteca parecem mais aconchegantes.

No recreio ouvia-se Rap e outros sucessos populares através da rádio escolar. Percebi H. tranqüilo, interagindo com colegas mais chegados. Segundo ele, algumas turmas ajudam a professora responsável a colocar a rádio no ar. Este é um exemplo de atividade que prevê o protagonismo dos estudantes, segundo H. “*É bem legal ajudar a botar a rádio no ar*”.

Ao perceber um vigia na frente da escola e outro no portão dos fundos, na hora do recreio, indaguei H., que me respondeu “*ele fica aqui pra evitar que os garotos da rua venham bater nos alunos*” e “*que tinha uns alunos que provocavam os da Novo Horizonte*”. H. apresentou-me o Professor T., responsável pelo Projeto do Meio Ambiente, sua referência de professor, segundo ele “*muito legal*”. Conversamos sobre o projeto, H. ficou mais reservado, eximindo-se de dar maiores informações. Combinamos uma data futura, juntamente com seu professor, para que eu observasse uma aula deste projeto. Data em que H.

faltou por motivo de doença, soube depois pelo mesmo. Acabei passando mais uma tarde na escola, mas sem a presença de H.

Nestas observações ouvi da profissional auxiliar da secretaria da escola que “*H. tá sempre sentado aqui na frente, mata muita aula, anda subindo no telhado e no muro de trás da escola pra provocar os da Novo Horizonte*”; bem como presenciei um conflito entre um grupo de pré-adolescentes que, retardatárias no retorno do recreio, foram encaminhadas à direção por um outro professor que, indignado quando estas retornaram à sala de aula, depois das intervenções, esbravejou para as pessoas que estavam no saguão: “*A aula começou às quatro horas e elas queriam entrar às quatro e vinte, não posso deixar, isto aqui está uma bagunça, ninguém toma uma atitude com essas drogas, porque nem crianças são, já digo assim, são umas drogas*”⁸.

Com base neste incidente, busquei refletir acerca das relações de poder na escola, encontrando no texto de FRANCISCO, *Autoridade e Contrato Pedagógico em Rousseau*, uma reflexão acerca da distinção entre autoridade e tirania escolar. Assim;

A autoridade, não deve haver sombra de dúvida, é uma forma de poder, supõe comando e obediência. Mas, embora seja uma forma de poder, ela não tem nada da tirania, pois justamente o que a caracteriza é o fato de ser um poder consentido, isto é, um poder legítimo, ao passo que a tirania, ao contrário, é um poder que se impõe, que é independente do assentimento do subordinado, um poder usurpador e não reconhecido como legítimo pelos que o obedecem (In AQUINO, 1999, p.105).

Quanto à situação relatada, em nome de um poder não consentido, pois as alunas não se dirigiram à aula no horário adequado, o professor demonstrou indignação, demonstrando agressividade em falas e atitudes, reproduzindo assim a violência⁹.

Aspectos a serem considerados:

⁸ A opção de registrar esta situação fundamenta-se no fato de representar a dificuldade do professor em acolher aquelas estudantes em sua humanidade, demonstrando comportamento agressivo. Atitude que deflagra uma situação de violência. Em reuniões anteriores com o grupo docente e administrativo da escola – em 2001 e 2003 (relato anterior) – a violência era apontada nos estudantes, nas famílias, na comunidade, no bairro, mas havia uma resistência na reflexão quanto à violência na instituição escolar. Aspecto que demarca um conflito.

⁹ Penso que a análise deste fato seja relevante por se tratar de um professor que fazendo parte do quadro docente da referida instituição, também ministra aulas para um dos sujeitos da pesquisa.

– Também para H. foi importante apresentar-me para contatos na escola um professor de referência afetiva – ou seja, a relação de afeto proporcionou o sentimento de acolhimento, de pertencimento, o que pode reforçar sua auto-estima;

– O fato de H. estar estigmatizado na escola como o aluno que “*sempre mata aula*”, “*que está sempre na sala da direção*”, “*que provoca os da Novo Horizonte*” em situações de violência, demonstra a possibilidade da instituição estar depositando nele a causa dos problemas, eximindo-se de sua função educadora, o que pode provocar-lhe cristalização de comportamentos, trazendo desdobramentos em sua auto-estima.

Em relação a este aspecto, TAJFEL fundamenta:

(...) um indivíduo, para enfrentar a mudança, é obrigado a fazer, constantemente, atribuições causais sobre os processos responsáveis por ela, que respondem, pelo menos, a dois critérios: equipá-lo para que enfrente as novas situações duma forma consistente para ele, e isto, de tal modo que preservem, tanto quanto possível, a imagem de si próprio ou a sua integridade. Esta necessidade de preservar a integridade ou a imagem de si próprio é o único pressuposto motivacional que precisamos estabelecer para compreender a direção que a procura da coerência vai tomar (1982 p.154).

Tema que GIGLIO aprofunda em seu texto *A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas*, pontuando:

Não obstante a importância dos episódios que permitiram tematizar a violência no espaço escolar, torna-se necessário construir uma reflexão sobre a possibilidade de a violência estar disseminada também em outras práticas no interior da escola que sequer são percebidas como alimento cotidiano para um convívio cada vez menos povoado por valores de respeito, tolerância e solidariedade. Valores estes com os quais se poderia orientar a educação para a valorização da vida (In AQUINO, 1999, p.184).

Contrapondo as situações observadas nas escolas em questão, a presença forte do afeto como referência para a determinação da relação com professores (em ambas as escolas) e a atitude de violência em que alunas foram chamadas de “*drogas*”, protagonizada por um determinado professor, e o estigma do *mau aluno* – imagem estereotipada pela instituição – de um dos sujeitos da pesquisa (segunda escola) apontam para o fato de que as mesmas estão fragilizadas para o enfrentamento do problema da violência, pois ainda se eximem de uma co-responsabilidade na deflagração da violência institucional. A este respeito GIGLIO argumenta:

Nossas escolas precisam ser mais do que um lugar para aprender os conteúdos de certas disciplinas; elas devem ser espaços para a construção da cidadania de alunos, professores, administradores, pais e comunidade. Juntos, somos capazes de aprender formas para tratar com responsabilidade dos problemas e, assim, nos reformularmos como educadores, investigando nossas próprias práticas e, se, com estas, estamos garantindo a valorização da dignidade e da vida de todos (In AQUINO, 1999, p.188).

Esta mesma autora afirma a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, aproximando educadores e alunos – crianças e adolescentes – no enfrentamento dos desafios atuais da educação, dando-lhe um novo rumo, tornando-se “imprescindível renunciar às práticas que negam o diálogo, que impedem a formação de identidades autônomas, sob pena de reproduzirem-se as condições para o exílio da cidadania ativa” (p. 197).

A escola como organismo vivo, estando atrelada às circunstâncias sociais, estabelece interações constantes em seu contexto, interferindo e recebendo interferências. A Escola América Dutra Machado procura reflexão e encaminhamentos também a partir da participação na Rede de Entidades que busca atuar em parceria no bairro – aspecto que abordo no fechamento deste capítulo – pois, como coadjuvante torna-se palco de situações que evidenciam a tensão social e de sua proposta de educação é que virão ações para legitimar ou problematizar a realidade. Esta escola, como tantas outras na atualidade, é cenário de alguns fatos noticiados com veemência pela imprensa, situação que potencializa o estigma do bairro violento. Como exemplo, a seguinte notícia de novembro de 2004, na coluna policial de um jornal bastante veiculado em nossa cidade:

Violência. Adolescente ferido por tiro nas nádegas. Um adolescente de 14 anos foi atingido nas nádegas por um tiro ontem à tarde, na Comunidade Chico Mendes, na capital. Ele contou aos policiais que o atenderam que estava no pátio do Colégio América Dutra Machado quando ouviu o disparo e sentiu que foi atingido. Os policiais faziam ronda pelo local quando encontraram o jovem baleado andando pela rua. O garoto disse que estava indo ao hospital para ser atendido. Os policiais levaram o adolescente na viatura até o Hospital Florianópolis, no Bairro Estreito. O garoto foi atendido na emergência e liberado. Uma professora da escola, que preferiu não se identificar, disse ontem que o caso não aconteceu no pátio do colégio. Ela negou que o garoto estivesse na instituição no momento que foi atingido. A professora confirmou que o adolescente frequenta a escola, mas não soube precisar se ele cursa a 7ª ou a 8ª série do ensino fundamental. Ela disse que não há registros de casos semelhantes ao do adolescente. As aulas no Colégio América Dutra Machado não foram interrompidas em decorrência do incidente registrado com o garoto (DIÁRIO CATARINENSE, 26/11/2004).

Nesta escola, segundo informações administrativas, consta no Relatório do Planejamento da Organização Escolar, documento à disposição em sua secretaria, que no ano de 1999, o percentual de alunos aprovados, alunos reprovados e transferidos ou evadidos teve equivalência. E, em 2001 mais de 50% dos alunos reprovou. Em 2003, de 874 alunos, 689 concluíram o ano escolar, sendo que destes, 75% foram aprovados, ou seja, 586 alunos. E, em 2004, a matrícula inicial foi de 779 alunos, sendo que no primeiro semestre o número de transferência de alunos chegou a 127, tendo como alegação ameaças e violências. No segundo semestre, que ainda não tinha sido concluído, já havia 59% de alunos infrequentes. Informação ilustrativa da escolarização dos alunos que moram no Bairro Monte Cristo e que frequentam nessa instituição as séries do Ensino Fundamental I e II. Circunstância que deve ser problematizada a partir das práticas curriculares e que nos remete automaticamente para a reflexão quanto à própria instituição e às políticas públicas. Assim,

Marcado pela situação transitória e limítrofe entre a dependência da infância e a autonomia da vida adulta, o jovem/aluno tem sido objeto de uma atenção social ambígua pelas políticas públicas e pela instituição escolar, que não tem considerado a

condição social juvenil em suas múltiplas dimensões no processo educativo (SOUSA e DURAND, 2002, p.164).

As autoras consideram jovem/aluno quem frequenta o ensino fundamental e o médio, as classes de aceleração, o ensino de seriação e de jovens e adultos, afirmando que esta fase tem sido caracterizada nas decisões educativas apenas como transição para a vida adulta. E ainda,

A instituição educativa assim age com o jovem ignorando a natureza dos seus signos e códigos descompromissados com a ordem social, o seu sentido afirmativo de identidade, as potencialidades dos seus questionamentos, a condição provisória da vida e a vulnerabilidade que sofre em função da mudança das relações produtivas da sociedade em crise. Os jovens/alunos têm protagonizado, assim, experiências que testemunham o quanto são vulneráveis diante de uma atenção ambígua, ausente, formalista, cautelosa e desconfiada (SOUSA e DURAND, 2002, p.168).

Ao apontar a ambigüidade das escolas, essas autoras estão se referindo tanto à falta de qualidade no tocante à formação quanto às relações afetivas e, paralelamente, pontuando o fato destas se apresentarem como espaço de socialização e mesmo sem intenção sistemática, proporcionarem na informalidade o convívio e a aprendizagem.

Há muitas demandas que necessitam ser problematizadas, há que se acelerar a reflexão sobre suas práticas educativas, principalmente no referente à consolidação de um projeto político pedagógico que contemple o jovem no currículo escolar, acolhendo seu protagonismo.

2.5 Compreendendo a Rede¹⁰ de Articulação Comunitária do Bairro Monte Cristo

Partindo do pressuposto de que a cultura popular “mescla conformismo e resistência” (CHAUI, 1998, p.43); e que “a transitoriedade da história e nela, a provisoriedade da realidade, nos permite ver o hoje como um espaço de possibilidades” (VALLE, 1992, p.61) passo a relatar uma iniciativa das entidades¹¹ governamentais e não-governamentais atuantes no bairro que denota esta possibilidade. Estas, unificando ações na busca de cidadania, há algum tempo, com atuação mais significativa nesses dois últimos anos, atua em forma de *parceria*, “um esforço de se fazer um trabalho educativo em *conjunto com*, onde, sem perder suas especificidades, os parceiros se encontrem numa experiência de conhecimento comum” (WANDERLEY, 1987, p.65); e ainda, pode-se compreender o termo *parceria* “quando se analisa a relação do Estado com a sociedade civil. Ao invés de lidar com estas esferas de poder de forma isolada e diferenciada, há a tendência hoje de vê-las como instâncias que se complementam e atuam juntas” (FONTOURA, 2003). Dentre estas instituições estão a ONG Casa Chico Mendes, a ONG Fé e Alegria, a Escola América Dutra Machado, o Conselho de Saúde, Agentes de Saúde (Posto Municipal de Saúde), as Associações de Moradores, líderes comunitários e religiosos na área atuantes.

Antes, porém, de relatar estas atividades realizadas em parceria, torna-se indispensável trazer à tona o porquê do surgimento dessas *Redes de Atuação* no Brasil. Segundo FONTOURA,

Falamos de uma crise das instituições intermediárias que cerceou a discussão política, mas que também trouxe o espaço para que outras formas de inclusão aparecessem. A crise de instituições intermediária e a crise da democracia representativa geram a

¹⁰Joana Amaral da Fontoura, em seu trabalho “*Voluntariar - O papel do voluntário na sociedade brasileira contemporânea*”, afirma que a sociedade se organiza em redes para a troca de informações, a articulação institucional e política e para a implementação de projetos comuns. Algumas experiências têm demonstrado as vantagens e os resultados de ações articuladas e projetos desenvolvidos em parceria buscando uma possível cidadania brasileira.

¹¹ A Rede de Articulação Comunitária do Bairro Monte Cristo é composta pela Escola Estadual de Educação Básica América Dutra Machado, pela Casa Chico Mendes, Irmãs Catequistas Franciscanas, Posto de Saúde Monte Cristo, Paróquia Nossa Senhora Aparecida, Liberdade Assistida, Associação de Moradores da Chico Mendes, Lar Fabiano de Cristo e Fé e Alegria. Dados coletados no documento de planejamento da Rede, datado de 2004.

vontade por ações mais diretas. Ao se depararem com a morosidade do sistema judiciário, a corrupção nas instâncias políticas e a ineficiência dos órgãos públicos na resolução dos problemas sociais, os cidadãos participam agindo de forma mais direta. Desiludidos com as burocracias estatais, partidárias e sindicais (...).

Neste contexto é que foram criadas muitas das ONGs que atuam no Bairro Monte Cristo e que participam da Rede de Entidades, envolvidas no objetivo de uma ação mais direta na busca de cidadania. Esta Rede de Entidades organizou no dia quatro de outubro de 2003, das oito às quinze horas, nas dependências da Escola América Dutra Machado, o Primeiro Seminário dos Moradores do Bairro Monte Cristo, com o tema *Vozes do Monte Cristo: A paz é fruto da justiça social*. Evento em que estive presente a convite da Casa Chico Mendes, como pesquisadora dos jovens envolvidos em seus projetos.

Objetivou-se no evento criar espaço para que os moradores externalizassem suas idéias, expressando-se acerca de seu cotidiano de trabalho e luta por sobrevivência e dignidade, bem como suas atividades coletivas na construção da cidadania, contrapondo o rótulo de bairro violento e perigoso amplamente divulgado pela mídia. Assim, partiu-se do resgate das histórias da ocupação para, juntamente com as entidades, dar visibilidade às ações existentes e buscar fortalecimento a partir da troca de experiências, de saberes... bem como de *esperanças... porque*

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 1996, p.80).

Os cerca de cento e oitenta participantes, *socializando esperanças* e, portanto, *fazendo história*, distribuíram-se em oficinas para refletir sobre as seguintes questões:

- Quem somos?
- O que queremos?

– Como faremos? Como conseguiremos?

Em cada oficina havia um coordenador do debate e um relator, ambos envolvidos com as entidades em questão. Ao término das reflexões, cada grupo se apresentava e socializava suas conclusões na plenária, complementando-as com teatro, música, poesia ou escultura.

Acompanhei a oficina com adolescentes e jovens, exceção em termos de estipulação etária, pois as demais oficinas comportaram diferentes idades. Juntamente com F. A., estagiária do curso de Pedagogia da UFSC, coordenamos as atividades num grupo de vinte jovens, em sua maioria estudantes ou ex-alunos da Escola América Dutra Machado; dentre eles, cinco freqüentadores dos projetos da Casa Chico Mendes. Reunir-se para debater aspectos tão profundos de suas vidas mexeu com sentimentos, necessitou de confiança e externou conflitos e contradições. Percebi aos poucos um movimento de entrosamento entre eles a ponto de desconsiderarem encaminhamentos e estipulação de prazos e horários – afinal eram da mesma *tribo* e necessitavam dar *sua cara* ao momento, demonstrando forte dose de humor – Vencida a resistência inicial, saudável quando se pensa em autoria, os jovens participantes, dando o seu toque, chegaram à seguinte conclusão:

*Somos jovens, adolescentes, estudantes e moradores do Bairro Monte Cristo. Queremos estudar, nos divertir, ter lazer, passear, namorar e andar livremente na comunidade. Resolveremos os problemas com união, com direitos e deveres, com conscientização e trabalhando em comunidade*¹².

No grupo foi intensamente demarcado o incômodo dos participantes quanto à limitação do direito de ir e vir na própria comunidade e entre comunidades vizinhas, causada tanto pelos traficantes de drogas quanto pelos policiais. Sentem-se “*prisioneiros da violência*”; fala de um jovem morador da Comunidade Chico Mendes, ex-aluno da referida escola e, naquela data, participante do projeto Nossa Casa da ONG Casa Chico Mendes.

Chamou-me atenção neste evento o empenho das entidades em sua organização. No rosto dos moradores estampava-se a satisfação por poder expor sentimentos, idéias, pensamentos; exercitando fala e escuta, dialogando, reacendendo esperanças, elaborando e se apropriando de sua história ao compasso do resgate histórico do bairro ao se elencar

¹² Dados retirados da ata feita por F. A. , estagiária do curso de Pedagogia da UFSC, em 2003. Documento que está sob os cuidados da Rede de Articulação Comunitária do Bairro Monte Cristo e que compõe um relatório.

problemas e perspectivar possibilidades. As lideranças *antigas*, ainda atuantes, expuseram com demonstração de orgulho seu símbolo; uma maquete de barraca que os acompanha desde o início da luta por um teto, por este chão, na década de 80.

No dia 26 de junho de 2004, sábado, a Rede organizou o Segundo Seminário dos Moradores do Bairro Monte Cristo, com o mesmo tema; *A voz do Monte Cristo: A paz é o fruto da justiça social*, que ocorreu novamente nas dependências da Escola América Dutra Machado, das oito horas às doze horas e contou com a participação de cerca de 100 pessoas. Evento que estive impossibilitada de acompanhar.

É a este tipo de iniciativa – além da periodicidade com que buscam reunir-se para fomentar a ação por cidadania em Rede de entidades – que leva a acreditar “que é a articulação dessas lutas ocorridas no âmbito da escola e da sociedade que pode possibilitar mudanças significativas na esfera estrutural” (VALLE, 1992, p.101).

Este movimento “pode ser um instrumento válido e eficiente na construção do processo de democratização, a partir da criação e robustecimento de um poder popular” (WANDERLEY, 1987, p.71).

Torna-se importante registrar que é desta forma que objetivo compreender o jovem – inserido neste bairro, nesta comunidade, participante da ONG, matriculado na escola pública, cujas entidades buscam organizar-se em Rede para resistir ao sistema neoliberal, construindo e resgatando cidadania –, problematizando suas relações com o ato de aprender e os desdobramentos desse processo em sua constituição de sujeitos.

3 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

(E) – E o livro, por quê?

(D) – É que eu acho que escrevendo eu falo mais o que eu sinto, que eu não tenho muita liberdade assim de conversar lá em casa, daí, escrevendo eu acho que eu me solto mais. Já é uma oportunidade d' eu mostrar minha opinião.

Entrevista III (Anexos).

Parafrazeando BOFF, que se reporta à cosmologia na tentativa de compreender a humanidade, pois para ele há uma forte relação entre universo – surgimento (*big bang*) – e movimento: não podemos deixar de considerar que antes mesmo do aparecimento das sociedades, das instituições, das visões de mundo, o *movimento* é que deu origem ao instituído e ao consagrado, pois este autor defende a idéia de que os *movimentos*

Surgem seguindo a lógica da natureza, como resposta a situações longe do equilíbrio, caóticas e, por isso, em estado de instabilidade e de crise. De dentro desta convulsão, como que de repente, irrompem pequenos grupos, portadores de uma nova visão, de um novo entusiasmo e de uma nova proposta. Estes grupos vivem o que analistas sociais chamam de *estado nascente*. É um estado que faz nascer energias poderosas e decisões que refundam a sociedade e redirecionam a história (...) (BOFF, 1998, p.93).

Pautada nesta idéia de *movimento*, busco como fundamentação para o trabalho alguns pressupostos do método dialético do materialismo histórico desenvolvido por MARX, pois;

O conhecimento da natureza e do ser humano realiza-se por meio da influência que os indivíduos recebem das relações sociais tornadas econômicas. Daí, para obter o significado do fazer ciência em nossa sociedade capitalista, faz-se necessário o conhecimento das relações sociais de produção e de sua distribuição, isto é, das condições produtoras da riqueza e da miséria. Tal concepção conduziu Marx ao estudo da economia burguesa não para legitimá-la, mas para pô-la sob suspeita (...) (MEKSENAS, 2002, p. 85).

Assim, os contextos econômicos definidores do capitalismo devem ser analisados a partir da revelação de suas próprias contradições enquanto sistema, pois apontam também para sua superação, visto que,

(...) não somos em sociedade apenas membros de classes sociais. O pertencer a uma classe social traduz que as estruturas econômicas agem sobre os indivíduos,

organizando-os em dois grandes segmentos principais: burguesia e proletariado (...). O significativo é entender que Marx admitia a influência dessas classes na vida de cada indivíduo e, do mesmo modo, cada indivíduo poderia influir sobre elas (MEKSENAS, 2002, p.89).

A opção por *esta* concepção de mundo, por *este* jeito de olhar a sociedade e, conseqüentemente os sujeitos jovens da comunidade Chico Mendes, pauta-se na crença de que suas ações individuais e coletivas denotam resistência ao sistema e conseqüentemente apontam para a mobilização social.

Neste percurso, adotei o Estudo de Caso como método de pesquisa, pois meu interesse residiu em aprofundar o olhar sobre os jovens da Comunidade Chico Mendes que freqüentam a escola formal e paralelamente participam no projeto de criação do livro nos idiomas português e francês, nascido a partir das aulas de francês na ONG Casa Chico Mendes, posto que

O estudo de caso é definido como método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais são um dos centros de atenção do pesquisador. Que a pesquisa incide sobre *uma unidade social significativa* significa concentrar a pesquisa em um objeto circunscrito: estudar determinada escola, não o sistema escolar; determinado grupo de jovens, não a juventude em geral (MEKSENAS, 2002, p.118).

Este mesmo autor pontua que centrar-se na unidade social implica em pesquisa intensiva em que o sujeito investigado é percebido em sua amplitude e profundidade. Para tanto, o pesquisador estará presente na unidade pesquisada, interagindo com os respectivos sujeitos.

Acerca deste método, ainda é possível apontar que

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto (GOLDENBERG 1999, p.33).

Em suma, trata-se de uma pesquisa qualitativa que “(...) se atém apenas à unidade investigada e por isso pode utilizar, simultaneamente, vários instrumentos de coleta de dados sem dar a eles um tratamento estatístico” (MEKSENAS, 2002, p.123).

Para muitos este tipo de pesquisa implica em alguns cuidados, na medida em que

Um dos principais problemas a ser enfrentado na pesquisa qualitativa diz respeito à possível contaminação dos seus resultados em função da personalidade do pesquisador e de seus valores. O pesquisador interfere nas respostas do grupo ou indivíduo que pesquisa. A melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado de pesquisa (GOLDENBERG, 1999, p.55).

E ainda,

A observação direta apresenta a vantagem metodológica de permitir um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações. Essa técnica, complementada pelas técnicas de entrevista em profundidade, revela o *significado* daquelas situações para os indivíduos, que sempre é mais amplo do que aquilo que aparece em um questionário padronizado. O tipo de dados e de procedimentos de pesquisa que normalmente se relacionam com o método de estudo de caso, como a *observação participante* e as *entrevistas em profundidade*, têm suas origens em uma tradição de pesquisa antropológica nas sociedades primitivas. (GOLDENBERG, 1999, p.34).

Assim fundamentada, procurei recolher informações e percepções a partir da observação participante no grupo de criação do livro bilíngüe, na Casa Chico Mendes, registrando-os em Diário de Campo. Foram incorporadas no registro as conversas informais, suas produções de textos e ilustrações sobre a comunidade e histórias pessoais, bem como as entrevistas realizadas com três jovens participantes deste projeto.

Torna-se fundamental esclarecer que, tendo um vínculo anterior com a Comunidade Chico Mendes e em especial com a ONG Casa Chico Mendes, e mesmo com a Escola América Dutra Machado, ao longo do processo objetivei buscar distanciamento para despir-me de preconceitos e expectativas, porém, não me furtando a estar inteira na pesquisa, objetivando com esta postura evitar naturalizações, pois como nos aponta GOLDENBERG (1999) “o fato de ter uma convivência profunda com o grupo estudado pode contribuir para que o pesquisador *naturalize* determinadas práticas e comportamentos que deveria *estranhar* para compreender” (p.59).

Sendo ainda importante ressaltar que:

Um dos principais problemas da pesquisa qualitativa está relacionado à certeza do próprio pesquisador com relação aos seus dados. A sensação de dominar o seu objeto de estudo o faz esquecer que somente uma parte bem reduzida da totalidade está representada nos dados. A consequência é a possibilidade de tentar generalizar dados que se baseiam em análises de determinados casos particulares. O pesquisador corre o risco de usar mais suas intuições do que um quadro de referência teórico apropriado para analisar seus dados (GOLDENBERG, 1999, p.59).

Para MELUCCI,

A oposição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, entre métodos *hard* e métodos *soft*, é um falso problema que esconde, todavia, uma verdade. Por trás da oposição entre quantidade e qualidade existe mudança dos objetos e dos modos de conhecer; a crise progressiva dos métodos (quantitativos e qualitativos) centralizados em torno da opinião e da representação mais que sobre a ação; fundados sobre um

modelo de racionalidade do ator que deixa às margens as dimensões intuitivas e emocionais do comportamento; marcados por uma pretensão de “objetividade” que não inclui o observador no campo da observação (2001, p.168).

Ainda que tenha optado pelo estudo de caso a partir das histórias de vida dos jovens que participam da criação do livro sobre a comunidade e suas trajetórias pessoais, em se considerando a importância da intuição para chegar a algumas inferências, em meio à diversidade, procurei não perder a capacidade de estranhar para problematizar, visando buscar elementos que possam contribuir com a reflexão acerca da formação desses sujeitos a partir de processos educativos formais e informais.

A história de vida enquanto abordagem metodológica, segundo NÓVOA (1992), passou a ser mais utilizada nas pesquisas contemporâneas devido “à insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (p.18).

O referido autor reforça ainda que estamos vivendo “uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (p.18).

Desta forma, objetivando considerar os sujeitos e suas vivências, nas histórias de vida dos referidos jovens, além dos registros feitos no Diário de Campo a partir de seus depoimentos, durante o período de agosto a dezembro de 2004, através da gravação das entrevistas, busquei recortar aspectos como data e local de nascimento, moradia, o cotidiano na Comunidade Chico Mendes, *suas* definições quanto a *ser jovem* e suas percepções acerca da participação nas escolas e na ONG Casa Chico Mendes; respaldada pelo fato de que,

A história de vida é um método em pesquisa empírica que utiliza o trabalho de memória. Definindo memória como a faculdade da inteligência de reter idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, a atividade do investigador aqui consiste em *fazer vir à tona* o maior número possível de informações do sujeito pesquisado a respeito de sua vida (MEKSENAS, 2002, p.124).

Apesar de nas entrevistas ter selecionado algumas questões pertinentes ao tema em questão, busquei acrescentar aos conteúdos advindos das mesmas, suas falas, depoimentos e registros nas atividades formais e informais realizadas na Casa Chico Mendes.

Estando ciente de que

Por suas peculiaridades e para tornar-se viável, a história de vida envolve um número restrito de informantes: trata-se com poucos e, a cada um, com a maior profundidade possível; pois, mais que buscar nos *elementos particulares* (do sujeito que narra) uma explicação para a *totalidade* (da sociedade, da história), busca-se entender a *totalidade* (da sociedade, da história) em sua manifestação em *elementos particulares* (do sujeito que narra) (MEKSENAS, 2002, p. 128).

Objetivei criar uma atmosfera de confiança, valendo-me dos meses de construção de vínculos, para que os jovens ficassem à vontade nas entrevistas, pois abordávamos aspectos íntimos de suas identidades. Percebi que buscavam responder as questões com certa pressa, implicando-se, mas também se protegendo. Procurei estabelecer uma atitude de respeito aos silêncios, aos desconfortos, ao riso tenso e às incertezas, pois estas falavam por si.

Assim, a partir das entrevistas envolvendo questões acerca de seu nascimento – local e data – dia-a-dia na comunidade, suas definições acerca de *ser jovem* – identidade, gostos, desejos, sonhos – e suas percepções acerca das aprendizagens vivenciadas nas escolas e na ONG; juntei informações para poder refletir sobre juventude, relação com o aprender e constituição enquanto sujeitos.

Antes, porém, de basear-me nas entrevistas para refletir o tema em questão, bem como as anotações mais *invasivas* registradas no Diário de Campo, socializei-as no grupo, solicitando o consentimento dos garotos para a sua publicação. Atitude fundamentada em princípios epistemológicos e metodológicos.

As questões que busquei problematizar foram as seguintes:

– conceitos acerca de si mesmos enquanto sujeitos jovens; de sua contextualização no tempo e no espaço;

- suas relações com o aprender, com o saber, no espaço formal - escola regular;
- suas relações com o saber na informalidade – formas associativas, participação na Casa Chico Mendes.

A título de aprofundamento, segundo CHARLOT (2001) a noção de *relação com o saber* que passou a ser usada por estudiosos de várias áreas do conhecimento, foi construída por pesquisadores franceses há cerca de dez anos e então começou a ser adotada em outros países. O citado autor pontua que este tema traz à luz questões antropológicas e, de forma mais pontual, questões didáticas¹³.

Teoricamente, a noção de relação com o saber parte de conexões entre o sujeito e as aprendizagens e segundo este mesmo autor:

A questão é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender. Se o sujeito já está em atividade, a questão é compreender o que sustenta sua mobilização. De uma certa forma, pode-se dizer que toda problemática da relação com o saber, assim como todo estudo empírico inserido no quadro desta problemática, tem como objetivo elucidar as condições e as formas dessa mobilização (CHARLOT, 2001, p.19).

Esta abordagem da *relação com o saber* aproxima o sujeito-desejo do sujeito-social, ou seja, fundamenta-se na construção do sujeito e sua socialização, estabelecendo uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia, pois como defende o referido autor:

Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a

¹³ Informações retiradas do livro *Os Jovens e o Saber*, organizado por Bernard Charlot, datado de 2001.

mim. A problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. O que importa é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito (2001, p.20).

Em busca de respostas que apontassem pistas para incrementar novas problematizações acerca deste tema, desvencilhei-me da pressão exercida pela busca de conclusões fechadas e absolutas. A intenção reside na possibilidade de fomentar a reflexão acerca dos espaços formal e informal de aprendizagens na constituição dos sujeitos jovens em questão e de seus desdobramentos em atitudes de resistência.

Apesar de não terem sido buscadas generalizações com o presente trabalho, não se pode negar o fato desta pesquisa ter sido feita com *pessoas* possuidoras de alguns traços comuns, como faixa etária, residência na comunidade, frequência na rede formal de ensino, participação na ONG Casa Chico Mendes – mais especificamente na gestão do livro bilíngüe sobre a comunidade e suas histórias de vida, projeto oriundo das aulas de língua francesa – e seu vínculo em formas associativas, fator que possibilitou realizar inferências acerca do tema em questão.

4 HISTÓRIAS DE VIDA:
RELAÇÃO DO JOVEM COM OS SABERES
INFORMAIS E FORMAIS

(E) – O que você aprende na escola?

(H) – Eu? Ué, coisas novas.

Entrevista I (Anexos).

(E) – Você tá satisfeito com o que aprende na escola?

(M) – Sim, eu só não tô satisfeito porque tem aulas que eu não pego muito, seria aula de matemática. A matemática tá pegando.

Entrevista II (Anexos).

(E) – Que comparação farias entre a escola e a Casa Chico Mendes?

(D) – Eu acho bem parecido, no colégio a gente aprende, aqui também. Amigos. Só que aqui eu venho por vontade própria e no colégio eu acho que já é um pouco mais forçado. Acho que essa é a diferença.

Entrevista III (Anexos).

Imbuída do desejo de dar visibilidade nesta pesquisa ao jovem que mora na Comunidade Chico Mendes, estuda na escola pública e participa por opção pessoal na ONG Casa Chico Mendes, sendo criador de formas associativas; e, buscando extrapolar sua vinculação a um índice, um dado estatístico, um mero número; passo a tecer reflexões com base em três importantes porque singulares histórias¹⁴, posto que;

O sujeito está polarizado, investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores: ama, não ama, odeia, procura, foge... essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito. Essa não é uma misteriosa intimidade, mas, sim, o efeito de uma história que é original em cada ser humano, por mais semelhante que ele seja, na perspectiva das variáveis objetivas, àqueles que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira (CHARLOT, 1997, p.82).

Os dados coletados nas histórias de vida serão entremeados por reflexão com base nos aspectos da identidade desses jovens, ou seja, sua condição de sujeitos; bem como suas relações com os saberes informais e formais. Aspectos que demonstram esta sincronia entre o singular e o social, situação implícita na fala de um dos respectivos jovens em sua entrevista:

*(E) – O que você gostaria que as pessoas soubessem sobre a sua vida, sobre você?
(M) – Eu acho que primeiro tem que saber que eu sou um jovem bom, que apesar de onde eu vivo, eu tenho cabeça boa, penso bastante antes de fazer as coisas. E quero que saibam também que eu tenho pensamento assim de mudar muitas coisas, principalmente aqui na Chico, que é onde eu moro e se eu tiver oportunidade vou mudar bastante coisa. Seria isso. (Entrevista II – Anexos).*

Na busca de compreensão dos espaços sociais a partir das representações destes jovens, pautada na idéia de que “qualquer quadro espacial possui uma indesmentível

¹⁴ As histórias de vida dos jovens desta pesquisa estão na íntegra em Anexos.

especificidade; no entanto, mesmo sem a tentação generalista, a compreensão do seu funcionamento requer abordagens integradoras” (LOPES, 1997, p.57) busquei teorias que lançassem luz à reflexão, objetivando maior clareza.

4.1. Identidade: o Jovem enquanto Sujeito

Os sujeitos da pesquisa revelaram prazer em *serem jovens*, considerando *juventude* a fase da vida em que é possível desfrutar das coisas boas sem deixar para depois, de divertir-se, de praticar esportes; de ouvir e fazer Rap, de superar o medo de errar, pois o futuro trará a necessidade de assumir responsabilidades maiores. Apontaram a importância dos amigos e denunciaram os problemas da comunidade em relação à violência – “*mudar as coisas erradas na comunidade*” (M.), “*os guris não respeitam muito as pessoas que moram aqui, só porque têm armas pensam que são melhores*” (D.). Quanto ao futuro, expressaram o desejo de conseguir emprego e sustentar-se, adquirindo qualidade de vida. Gostariam que as pessoas soubessem de suas vidas de crianças, do jeito como foram educados; que são pessoas boas, que “*têm cabeça boa*”, que moram na Chico Mendes e reconhecem ser possível mudar as coisas erradas na comunidade.

Antes de partir para a definição desse *jovem*, a partir de sua contextualização na Comunidade Chico Mendes, aluno de escola pública e atuante na ONG Casa Chico Mendes, com o objetivo de situar o tema em questão, aproprio-me das seguintes considerações acerca de juventude:

Do ponto de vista da sociologia, a juventude é concebida como um fenômeno variável que pode existir, não existir, ou dar-se em formas diferentes segundo a organização de cada sociedade ou momentos históricos diferentes de uma mesma sociedade. Portanto, a juventude é um conceito cultural de origem histórica, socialmente datada (MARQUES, 1995, p.64).

Ainda contextualizando, “na América Latina, no Brasil em particular, o conceito de juventude é recente e coincide com o desenvolvimento de outros conceitos ligados à forma de desenvolvimento industrial como modernidade, mobilidade social, urbanismo (...)” (MARQUES, 1995, p.65).

Para POCHMANN,

A diversidade na fase juvenil identificada numa sociedade de classes tende a ser geralmente obscurecida pelo retrato que se constitui geralmente associado à identificação de uma fase dourada. Isso acontece freqüentemente porque a referência das informações sobre a juventude concentra-se, na maior parte das vezes, nos jovens pertencentes às camadas privilegiadas, como, no passado, à monarquia e, no presente, à burguesia (...). No Brasil isso não é diferente. Ainda que a fase juvenil esteja sempre em todas as classes, nota-se que ela não ocorre de forma homogênea a todos. O modo de ser jovem difere muito, principalmente quando há diferenças significativas entre estratos de renda no conjunto da população (VÁRIOS AUTORES, 2004, p.231).

O autor acima citado referenda ainda que os jovens empobrecidos encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social, “porém, ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de subordinação no interior da hierarquia no trabalho”.

Segundo SPÓSITO (1999) a categoria *juventude* passou por um processo histórico. No século XX, a partir da década de 20, com a Escola de Chicago, nos Estados Unidos da América, os estudos sobre jovens privilegiaram o exame das disfunções para compreender condutas juvenis delinquentes. Depois da Segunda Guerra Mundial, enfatiza-se o potencial contestador e rebelde nos segmentos juvenis. E no decorrer dos anos, a condição juvenil jamais desapareceu das preocupações de setores sociais e da produção acadêmica.

Esta autora afirma que no Brasil os estudos sobre juventude iniciaram sobre o movimento estudantil, na década de 60 e que nas décadas seguintes o tema foi tratado com menor freqüência, pouco vigor teórico e inovação. E ainda;

Alguns trabalhos empreenderam investigações sobre os anos 60/70, outros reiteraram análises desses estudos pioneiros, reconhecendo a crise da capacidade mobilizadora estudantil, mas de certa forma assumindo como parâmetro o modelo da participação observado em anos anteriores (...). Os poucos trabalhos produzidos nos 80 e 90 sobre jovens em nosso país já mostraram um alargamento de seus interesses e práticas coletivas, acentuando a importância da esfera cultural que fomenta mecanismo de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, sobretudo em torno dos diferentes estilos musicais (SPÓSITO, 1999, p.79).

Na atualidade torna-se indispensável considerar, em se tratando de práticas coletivas juvenis, uma grande diversidade, ainda pouco investigada.

Em Pais, encontrei uma abordagem das principais correntes sociológicas que definem a categoria juventude, a geracional e a classista. Visto que,

No quadro das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos ou discontinuidades intergeracionais são vistos, na maior parte dos casos, como disfunções nos processos de socialização que respeitam à juventude tomada como fase de vida (...). De acordo com a corrente geracional – quer o quadro teórico seja o das teorias da socialização, quer o das teorias das gerações – as discontinuidades intergeracionais estariam na base da formação da juventude como uma geração social (PAIS, 1996, p.48).

Já a corrente classista parte das desigualdades sociais, enfatizando a condição social dos jovens, bem como a divisão sexual do trabalho. Corrente que pontua o caráter reprodutor das classes sociais pelo sistema educativo e as dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Assim, culturas de classe, as culturas juvenis são entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Com base nesse pressuposto os jovens apresentam uma cultura de resistência, ou seja, culturas negociadas no contexto de relações de classe. Como enfatiza o autor, “as culturas juvenis seriam sempre soluções de classe a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (PAIS, 1996, p.48).

Em uma análise crítica dessas correntes, o autor acima citado, percebe forte tendência à homogeneidade na teoria geracional, que se baseia na faixa etária sem considerar as variáveis socioeconômicas; e tendência da teoria classista em compreender os processos vivenciados pelos jovens exclusivamente a partir de determinações sociais e de classe, excluindo “os diferentes sistemas de interação locais, através dos quais também se modulam e afirmam as trajetórias sociais” (1996, p. 50). Desta forma, parte do princípio de vista que para a corrente geracional os jovens se opõem às gerações mais velhas e para a classista, resistem à classe dominante. Ele encara as culturas juvenis como resultado de processos de socialização específicos e atribui-lhes a necessidade de explorar seu sentido antropológico, considerando-as “modos de vida específicos e práticas quotidianas que expressam certos significados e valores não apenas ao nível das instituições, mas também ao nível da própria vida quotidiana” (1996 p.55).

Problematizando, convém incorporar à discussão a questão do *sujeito*, pois “ignora-se o jovem como um ser que vive condições específicas de um ciclo de vida, como um ser social de direitos que deve ser reconhecido na sua condição histórico-cultural e que não está situado de forma homogênea como uma categoria social” (MARGULIS, 1996).

SPÓSITO (1999) afirma que grupos mais fluidos – esporte, lazer, entretenimento – podem ser criados a partir do local de moradia, bem como “um certo associativismo em torno de ações voluntárias, comunitárias ou de solidariedade, compreendendo temas diversos como o combate à exclusão, meio ambiente, qualidade de vida e saúde”.

Em meio a tais abordagens, situo-me a partir da opção epistemológica do Coordenador da Casa Chico Mendes quanto à juventude. Segundo suas palavras “(...) estou reforçando algumas teses de que a conceituação de juventude considere o fato da existência de uma juventude que se faz, que se constrói cotidianamente como sujeitos de direitos” (LIMA, 2003, p.41).

Nesse sentido, quanto ao jovem, vale ressaltar que,

Nos encontramos, pois, frente a um novo interlocutor com propostas as quais a sociedade, especialmente os adultos, rechaçam, posto que continuam o considerando

como alguém incompleto. Se desconhece que é outro *dialogante*¹⁵ e construtor de alternativas (GUZMÁN, 1996, p.60).

Este mesmo autor denuncia o fato da sociedade estigmatizar o jovem, culpando-o por ser portador da nova maneira de ser da época, em que é de senso comum acreditar “que o problema é dos jovens e não da crise da institucionalidade socializadora básica do passado” (1996, p.63).

Para MELUCCI;

Os jovens não são, como tais, atores conflituais: só a identificação de um campo de conflitos e a presença de fatores conjunturais de ativação podem fazer da condição juvenil o suporte de uma mobilização antagonista. Mas, quando isto surge, as modificações juvenis funcionam como reveladoras; elas fazem desabrochar as questões profundas, os problemas e as tensões que permeiam toda a sociedade. No tempo e no espaço que o conflito delimita, os jovens não falam mais só por si mesmos: ser jovem não é mais somente um destino, mas se transforma em escolha para mudar e para dirigir a existência (MELUCCI, 2001, p.105).

Situado este jovem, passo a fundamentar o conceito de sujeito a partir da definição de BOFF (1998, p.160) acerca do *ser humano*:

(...) um ser de prática e um ser histórico. Constrói sua existência, historicamente, prolongando o processo evolucionário cósmico-bio-social, junto com outros, no mundo e em diálogo consigo mesmo, com os demais seres e com o Absoluto; praticando sua liberdade e tomando decisões a partir das potencialidades que encontra em si, nos outros e no mundo. O que resulta desta prática é sua essência concreta e histórica em contínuo perfazer-se.

¹⁵ Por considerar que o termo *dialogante*, do espanhol, assume forte significado neste contexto, não busquei sinônimo na língua portuguesa. Mantive-o da forma como o autor o utilizou.

Pressuposto ampliado com a idéia de que “ao produzir sua vida, ao construí-la, o indivíduo realiza uma obra, análoga á obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como *sujeito*, que ele produz a sua subjetividade” (RIOS, 2002, p.97) e esta “subjetividade não se diz de um único sujeito, de uma existência singular, mas se articula com identidade, que é afirmada exatamente na relação com alteridade, com a consideração do outro” (p.98).

Objetivando ainda situar este *sujeito*, reporto-me à ligação que esta mesma autora faz entre alteridade e autonomia na compreensão de identidade, que conjuga as singularidades do indivíduo às suas circunstâncias, “como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos (...) Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos” (p.120). A alteridade – reconhecimento do outro – e a autonomia – busca de uma ação a partir do reconhecimento e internalização de valores do contexto ou problematizando e substituindo os que se mostram sem consistência; definem a identidade. Nesta interação entre autonomia e alteridade é que se constroem práticas e se pode chegar ao exercício da liberdade, pois somente “somos livres em companhia” (p.123).

Entendendo subjetividade por uma vitalidade inerente às pessoas, uma interioridade, que “vai se densificando até atingir um grau eminente no ser humano(...), um centro a partir do qual organiza toda sua vida consciente” (BOFF, 1998, p.133), bem como uma instância em que “seu eu consciente dialoga com o seu eu profundo. Tão complexo quanto o macrocosmos é o microcosmos interior do ser humano, habitado por energias ancestrais, por falas arqueológicas, por visões e arquétipos abissais, paixões (...)” (idem).

Nesta perspectiva, almejando aprofundamento de tal compreensão, cabe abordar SPÓSITO (1999, p.83) que, para dar ao conceito de sujeito, as noções de autonomia, reflexão e interação com o mundo, baseia-se nos pressupostos de MORIN (1995) no sentido de que a noção de sujeito se constrói a partir das idéias de distanciamento e de crítica dos papéis sociais; e de TOURAINE (1995) que afirma ser sujeito aquele que deseja ser um indivíduo capaz de criar uma história pessoal, de dar um sentido ao conjunto das experiências da vida individual, esta última construída, a partir das determinações, pela procura da liberdade e pela experiência de resistência.

Assim, para definir os jovens da pesquisa como sujeitos, pauto-me na seguinte compreensão de CHARLOT:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais. Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à singularidade (1997, p.33).

4.2. O Sujeito Jovem e suas Relações com o Saber Formal (escola regular)

Os citados jovens freqüentam a escola porque é um espaço onde podem conviver com os amigos, porque há uma imposição familiar, porque necessitam estudar para conseguir um emprego bom no futuro, porque mesmo sem vontade é um espaço onde *se aprende alguma coisa*. Nas escolas gostariam de mudar as situações de violência, a falta de segurança; e que os professores deveriam ser mais descontraídos, denunciaram que alguns professores não respondem suas dúvidas em relação à matéria e que aprender matemática é difícil. Aprendem coisas novas na escola, a conviver em grupo e a fazer as atividades a partir das opiniões de todos, a melhorar a escrita, a melhorar o jeito de ser e respeitar mais as pessoas. Os jovens dizem freqüentar as escolas para futuramente arranjar emprego e ter qualidade de vida a partir da independência econômica. Motivação que se sobrepõe aos desafios da falta de desejo no cotidiano, da obrigatoriedade imposta pelas famílias, da dificuldade em certas áreas do conhecimento, da falta de escuta de alguns professores e da falta de segurança na instituição; bem como lidar com as situações de fracasso escolar (no início das observações destes jovens, em agosto de 2004, registrei a seguinte frase de D.: “*Na escola eu já tô reprovado mesmo!*” – Diário de Campo) mesmo que reconheçam aprender coisas como aprender a escrever (conteúdos da matéria) e o fato espontâneo de que “*sempre se aprende, mesmo sem vontade de ir à escola*”, a respeitar os outros e a socializar opiniões (conteúdos do sujeito).

Apesar destes jovens permanecerem na escola, crentes de que obterão um futuro melhor, estão sujeitos à pressão do sistema para que não consigam o sonhado emprego, isto se conseguirem concluir o Ensino Médio; pois o grande desafio das instituições que atendem as classes populares está em adquirir condições para que estas se escolarizem, pois muitos

jovens-alunos, desestimulados com a escola e com a necessidade de sobreviver, evadem e então a alternativa é buscar trabalho, o que os expropria do direito à formação regular e os expõe à condição de explorados. Sendo esta situação provocada pelo neoliberalismo, determinante ao analisarmos a escola enquanto instituição, resta-nos olhar mais especificamente para este espaço social, tendo em vista que, apesar do meio político-econômico, enquanto célula viva a envolver pessoas – educadores e educandos envolvidos em uma comunidade – há possibilidades, pois;

A utilização quotidiana que os alunos fazem do espaço escolar deve ser entendida como uma forma de *fazer* e *usar* a escola, reproduzindo ativamente uma ordem pré-existente de acordo com os seus projetos, interesses e estratégias. A espacialidade associa-se, então, a uma pluralidade de leituras e de representações do espaço. Para cada jovem estudante, a escola possuirá centros de atração mas também de repulsa; locais familiares e próximos mas também outros que suscitam estranheza e distância; locais de solidariedade e lugares de estigmatização e segregação; locais que se apropriam, que se dominam e onde se domina e locais onde se é dominado; locais que se conquistam e locais que se defendem; locais de repressão e locais de emancipação; locais de presença obrigatória e locais facultativos ou optativos; locais de desejo e locais que não se desejam; locais fora do espaço (utopia) e muitos espaços incongruentes e fragmentários dentro do mesmo local (heterotopias)... (LOPES, 1996, p.59).

Quanto à experiência da reprovação, vivida por D. antes mesmo de ter-se concluído o segundo semestre do ano anterior, reporto-me aos estudos de CHARLOT, defensor da tese de que “não existe um objeto *fracasso escolar*, analisável como tal. Para estudar o que se chama o fracasso escolar, deve-se, portanto, definir um objeto que possa ser analisado” (1997, p.16). E ainda; o que existe são “histórias de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados” (p.16).

A ênfase de seus estudos recai sobre o fato de que devemos considerar a origem social como causa das situações de fracasso escolar, pelos alunos padecerem de deficiências socioculturais, ou seja, sua posição seria a origem deste fracasso e a diferença seria a falta, porém;

O fracasso escolar não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. Voltar-se-á, então, aos fenômenos empíricos que a expressão “fracasso escolar” designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. (...). Volta-se a uma análise em termos de diferenças, mas diferenças, dessa vez, na relação com o saber e a escola, e não mais (apenas) diferenças entre posições no espaço escolar (p.17).

Contraponto teórico que permite ampliar a reflexão para que se superem as práticas escolares baseadas em idéias preconcebidas e que, em função do poder inerente à instituição escolar, acabam por definir o sucesso ou o fracasso de seus alunos.

Quanto às construções, às instalações físicas das duas escolas em questão, aspecto que não foi abordado pelos jovens, mas que penso importante registrar é o fato de parecerem desvitalizadas – espaços sombrios, sem cor, desgastados em paredes e pisos, vidros faltando ou quebrados nas janelas, mesas e cadeiras quebradas, pátios praticamente sem plantas. Um quadro que certamente influencia quando se pensa em ambiente instigador de aprendizagens. Como aprender num ambiente desmotivador? Aspecto que também deve ser analisado com comprometimento para a superação da tendência – geradora de um círculo vicioso – das pessoas envolvidas – famílias, alunos, profissionais das escolas – em culpar-se entre si. É notório que as verbas para a educação são irrisórias, haja vista as políticas públicas centrarem esforços no enxugamento de gastos nas áreas sociais como educação e saúde; mas em havendo vontade política, torna-se possível atrelar à reivindicação por verbas dignas para a educação – salários, infra-estrutura física e pedagógica nas unidades escolares – o empenho em otimizar o espaço, que “apesar de construído (produto), aparece como determinante (produtor) do cotidiano escolar” (LOPES,1997, p.104) através de ações cotidianas; sem destituir o Estado de suas obrigações e nem cair no engodo do voluntariado apolítico. Talvez a grande questão esteja em *vitalizar* a escola e; esta tarefa, acolhendo e contrapondo a premissa de que a escola atua como aparelho ideológico de estado¹⁶; torna-se viável, porque,

¹⁶ Visão determinista, de Althusser.

(...) certamente a educação enquanto sistema ou subsistema é um aparelho ideológico em qualquer sistema político. Mas se aceitarmos que ela é também ato, práxis, então as coisas se complicam. Não podemos reduzir a educação, a complexidade do fenômeno educativo apenas às suas ligações com o sistema. Certamente, o ato educativo é um ato político, é um ato social e, portanto ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo. Mas não é só. O encontro que caracteriza o ato educativo guarda algo de original que não pode ser destruído nem reduzido pela ideologia. Está aí a chance da educação. É por isso que acredito nela, mesmo se ela é pega no círculo devorador da ideologia. A educação, sendo práxis, porque ela é práxis é que pode escapar à ideologia. A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um *espaço livre* (...) (GADOTTI, 1991, p.34).

Penso que é nesse “espaço livre” que as escolas podem depositar energia vitalizante, transformadora, lançando-se ao *fazer educação* com base num PPP – projeto político pedagógico – mais ousado, envolvendo toda a comunidade escolar, principalmente no tocante à exigência de políticas públicas que garantam sua ação formadora.

O forte motivador na escola para os jovens entrevistados é a amizade, ou seja, a possibilidade de se falar a mesma linguagem, vestir-se de forma parecida e divertir-se em conjunto, pois reflete uma relação entre iguais, proporcionando aquele *espaço livre* – mencionado por Gadotti – onde através desta forma associativa que fortalece identidades e convivialidade, os educadores podem estabelecer pontes com o processo educativo, ambos oferecendo resistência ao sistema dominante e criando possibilidades de superação. Esta é uma forma associativa que se baseia em trocas afetivas e cognitivas que muito pode significar no processo ensino-aprendizagem das escolas.

Outro aspecto que requer atenção por envolver os sujeitos que são a base da instituição – professor e aluno – é a tendência a que um aponte o outro como *culpado* nas situações de impasses no processo. Nas observações realizadas, mais a somatória de informações acerca deste cotidiano, por estar há quase duas décadas na educação formal e informal, deparei-me com depoimentos de alunos – jovens e adolescentes – que atribuíam a este ou aquele professor a responsabilidade por qualquer frustração em suas vidas de estudante, despidendo-se

da autocrítica; como também deparei-me com diagnósticos de professores¹⁷ atribuindo o fracasso escolar exclusivamente aos alunos por não estarem motivados, negando-se a refletir sobre seu papel na aprendizagem, atribuindo-lhes serem a causa e resistindo à autocrítica. Não há como negar que em se tratando de situações de fracasso escolar, há que se refletir sobre o projeto pedagógico da escola, atividade que deve envolver a comunidade escolar, num exercício de co-responsabilidade e comprometimento. Posto que “conhecer passa a ser algo insistentemente desafiador, inacabado, transitório, não podendo ser visto como algo acabado, como um saber já feito, imutável, portanto, susceptível de ser apreendido na sua totalidade” (VALLE,1992, p.70).

Esta mesma autora defende que

A educação que deve permear o ensino público em todos os níveis deve ser entendida de forma contextualizada, ou seja, deve ser vista numa relação dialética entre o homem e as circunstâncias sociais. Nesse sentido, a educação é colocada no seu lugar próprio, isto é, nem como única responsável pela transformação social nem tampouco como reprodutora e perpetuadora de toda uma ordem social (VALLE, 1992, p.75).

Para os jovens entrevistados, como já mencionado, o grande motivador para frequentar a escola está na socialização e que a relação estabelecida com os professores é mais relevante para os mesmos do que o gosto ou interesse pelo conhecimento que estes podem proporcionar, como afirma GUZMÁN:

É comum ouvir dos jovens que o melhor da escola é a possibilidade de encontrar-se com amigos e construir grupos. E nesse sentido teríamos que falar sobre o fato de buscarem a maneira de *tirar o corpo fora* das tarefas escolares, mas não da escola, pois para eles é um espaço significativo (...) Em muitos casos, o gosto pelas áreas do

¹⁷ Um dos aspectos levantados pelos professores da Escola América Dutra Machado no Diagnóstico feito em 2002, apresentado numa das reuniões de 2003 em que se buscou parcerias quanto às ações pedagógicas entre a referida escola e as universidades que lá estagiavam e/ou mantinham projeto de extensão. Reuniões em que participei como pesquisadora.

conhecimento obedece mais a empatias com os docentes e a interações gestadas num processo mais afetivo que a racionalidade escolar mesma (1997, p.184).

Além dos aspectos já registrados na busca da compreensão da escola enquanto espaço de formação, não posso furtar-me de trazer um contraponto, a idéia acerca do equilíbrio interno da mesma e suas projeções no diálogo entre os sujeitos que a compõem, na perspectiva da busca de uma prática democrática. Aspecto abordado por LA TAILLE:

Se a escola, se sua relação com as famílias e a sociedade fosse realmente democrática, a autoridade dos professores permaneceria existindo, mais justa, mais respeitosa e mais esclarecida do que antes, mas mesmo assim presente. Creio não pecar por conservadorismo dizendo que pais devem delegar autoridade, que a escola deve ver-se como a serviço da comunidade, e que o saber é um dos mais preciosos de nossos patrimônios. E, sobretudo, creio não ser conservador quando digo que a escola deve ser o lugar da conquista da autonomia e não de sua pantomina. Portanto, penso que devemos encontrar a justa medida entre uma rigidez dogmática da escola e sua total dependência de exigências individuais externas, entre uma recusa da escuta das necessidades dos jovens e a tirania dos desejos destes, enfim, entre o autoritário “decora ou te reprovo” que muitos professores de ontem diziam friamente, e o não menos autoritário “motiva-me ou te devoro” que muitos alunos de hoje parecem querer dizer a seus professores. Sem essa justa medida, o autoritarismo prevalecerá (...) (AQUINO, 1999, p.28).

Vale ressaltar a crítica de SOUZA e DURAND (2002) à escola, declarando que esta tem pautado suas ações muito mais no sentido de vigiar e ordenar energias descontroladas, reflexo da sociedade em crise, do que buscando ser um espaço democrático, criativo e cidadão. Argumento complementado pelo fato de que

A escola ainda não se descobriu como espaço de possibilidades imensas no que se refere à construção de saberes. Neste sentido, as observações que tenho feito no dia-a-dia da Escola América Dutra Machado me permitem dizer que os espaços menos organizados na perspectiva escolar, como o recreio, por exemplo, têm demonstrado

muitas formas de saberes não considerados: as brincadeiras, as danças, os jogos, as linguagens, entre outras (LIMA, 2003, p.70).

4.3. O Sujeito Jovem e suas Relações com os Saberes Informais (formas associativas e ONG)

Por meio do acompanhamento mais direto desses jovens na criação do livro sobre a comunidade e de suas entrevistas, situações em que suas histórias de vida foram se delineando, pude detectar alguns espaços informais em que lidam com o saber.

Em seu *grupo de amigos*, criam Rap, praticam esportes, fazem passeios, dançam e fazem desenhos, bem como se agrupam para enfrentar o desafio que é a escola.

Na ONG Casa Chico Mendes, participaram no projeto do livro sobre a comunidade (autoria que lhes permitiu *registrar sentimentos, soltar-se, emitir opiniões, relatar o sofrimento*, mas também sua participação no cotidiano da vida comunitária, proporcionando às pessoas a possibilidade de *conhecerem a Chico Mendes*). Segundo eles, a ONG é um espaço onde há *escuta*, onde é possível *conversar*, onde há *amizade*, representando uma possibilidade de participar da vida em comunidade e também de poder ajudar. O diferencial entre freqüentar a escola e esta ONG seria o *desejo*, a *escola por obrigação* e esta por *vontade própria*.

Em relação às formas associativas como espaço social, construídas pelos jovens como resposta a uma crise na socialização, recorro aos seguintes pressupostos:

A agregação tem caráter cultural e se situa no terreno da produção simbólica na vida cotidiana. Existe um inter-relacionamento crescente entre os problemas da identidade individual e a ação coletiva; a solidariedade do grupo não está separada da busca pessoal e das necessidades afetivas e comunicacionais dos membros, na sua existência cotidiana (MELUCCI, 2001, p.97).

E ainda,

A socialização é o lugar básico no qual ocorre hoje o conflito entre o velho e o novo. As instituições que regulavam a inserção das crianças e dos jovens na sociedade (família, escola, paróquia, partidos políticos) atuam hoje confusamente sobre os jovens, perderam grande parte de sua função articuladora a partir da qual os/as jovens acolhem muito mais suas próprias agrupações (GUZMÁN, 1997, p.63).

Considerando este mesmo autor que;

Em função da perda desse sentido articulador, ao perder o controle, as instituições ficam sem identidade e sem nexos que lhes permitam abordar de outra maneira os processos. O aspecto que mais assinalam os jovens é a distância que se estabelece e a impossibilidade de entrar no jogo que se lhes apresenta (p.63).

Autor que enfatiza a idéia de que

para os jovens, o espaço (mais que o tempo ou a história) é o lugar onde se entrecruzam todos os aspectos de sua vida; é ali onde se encontram o público e o privado; onde se definem o legítimo e o ilegítimo; onde o valor de uso e o valor de câmbio impõem suas terríveis exigências aos pobres; onde os jovens se mostram diferentes e se fazem geradores de vida (GUZMÁN, 1997, p.76).

Segundo suas teorias, a cidade, a sociedade e o Estado apresentam muita dificuldade para perceber o jovem como agente histórico, que isto somente será possível a partir da redescoberta de que este é um produtor de cultura.

Apesar de algumas tendências das últimas décadas em se considerar os jovens brasileiros individualistas, apáticos politicamente e desinteressados quanto à vida pública, “a partir de meados dos anos 80, há uma emergência de novas práticas e atores coletivos” (SPÓSITO, 1999, p.77).

Em se tratando de formas associativas – segundo NAKANO (1995) “o lugar onde o jovem se torna protagonista, ganha existência e estabelece relações significativas mais ou menos estruturadas” – cabe resgatar este espaço como importante veio para a identificação entre os pares, proporcionando senso de pertença e ações protagonistas. Comportamento que ganha significado por ser esta uma fase da vida marcada pela necessidade de fortalecimento da identidade. Para SOUSA e DURAND (2002, p.169), “um processo de atribuição de significados e respostas que permitem apontar o reconhecimento – quem sou – e, ao mesmo tempo, a alteridade – quem é o outro do qual me aproximo ou me diferencio”.

Na presente pesquisa, os jovens em questão organizam-se, associam-se em grupo de amigos para passeios, esporte – futebol e vôlei – brincadeiras, conversas e baladas, tendo em comum o gosto pelo RAP – *“tamo até tentando fazer um, temos que achar o toque certo”* – e também a criação do livro sobre suas histórias e sobre a comunidade, na ONG Casa Chico Mendes. Ou seja, estão vivenciando por motivação, na informalidade dessa instituição, o exercício da autoria – ser autor do livro... que *“valoriza mais o que tais fazendo”* (D.); *“a gente pode contar o que a gente sofre ali no dia-a-dia, que a gente participa também. Gosto bastante de escrever. Acho que é uma vocação que eu tenho”* (M.).

Assim, reitero as teses de que estes jovens estão se organizando a partir de novas expressões políticas, ou seja, estão assumindo sua posição de sujeitos históricos. Convém salientar que os jovens desta pesquisa encontram na Casa Chico Mendes condições para a expressão de suas formas associativas a partir da gestão compartilhada, criando-se espaços de possibilidades e dando-lhes visibilidade. A referida instituição tem contribuído para o fortalecimento desses sujeitos a partir da escuta, do diálogo e do incentivo à sua autoria e participação – Rap, livro de suas histórias, dança, esporte.

Na busca para dar visibilidade às histórias de vida mencionadas, encontro em BOFF o pressuposto de que não apenas existimos, mas “co-existimos, con-vivemos e co-mungamos com as realidades mais imediatas e esse sentimento é mais do que uma moção psicológica, é um modo de ser existencial que perpassa todo o ser” (1999, p.118). E ainda, que este conceito não reproduz um sentimentalismo ou uma subjetividade mal integrada, pois;

(...) A ternura irrompe quando o sujeito se descentra de si mesmo, sai na direção do outro, sente o outro como outro, participa de sua existência, deixa-se tocar pela sua

história de vida. O outro marca o sujeito. Este demora-se no outro não pelas sensações que lhe produz, mas por amor, pelo apreço de sua diferença e pela valorização de sua vida e luta (p.118).

Torna-se importante registrar que fundamentada no pressuposto acima citado, optei epistemologicamente por anexar no final deste trabalho as três histórias de vida que deram sustentação à reflexão¹⁸.

¹⁸ Ver anexos.

5 CONCLUSÃO

“(...) Quando eu vim morar em Floripa, eu conheci amigos muito legais na Casa Chico Mendes (...).”

(Heitor, 15 anos).

“(...) Sou um garoto que gosta das coisas certas, mas não sou exigente, apenas não quero que as coisas ao meu redor se tornem algo que eu não possa controlar, acho que isso pode ser um defeito na visão dos outros, mas você tem o direito de “ser você mesmo”(...)”

(Maninho, 18 anos).

“(...) Quando morava em Bela Vista acho que eu era uma pessoa diferente, não tinha tanto ódio dentro de mim, tinha pensamentos melhores do que tenho hoje e acho que todos temos nossa criança interior (...)”

(Dinho, 17 anos).

Textos autobiográficos – criação do livro.

Diário de Campo, 08/11/2004.

Dar por encerrado o tema em questão seria uma grande pretensão. Gostaria assim de resgatar a proposta primeira, ou seja, tecer inferências que possam somar-se à reflexão acerca dos jovens expostos ao empobrecimento a partir de suas relações com saberes formais e informais, porém, com base no processo de investigação implementado nesta pesquisa, foi possível chegar a alguns pontos que merecem atenção. Um deles diz respeito à identidade desse jovem, um sujeito que “age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação” (CHARLOT, 1997, p.33).

E ainda,

Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (p.61).

Quanto à sintonia entre este jovem e sua constituição enquanto sujeito, objetivando complementar a reflexão, recorro às contribuições do pensamento Freireano acerca da construção do conhecimento, sistematizadas por GADOTTI em “*Lições de Freire Cruzando Fronteiras em três falas que se complementam*”, salientando o fato de que, segundo o autor, “trata-se de dar continuidade e de reinventar, na prática, as grandes intuições e motivações político-pedagógicas que orientaram seu pensar” (GADOTTI, 2001, p.23).

Conhecer é construir categorias de pensamento, ler o mundo, transformar o mundo – mesmo porque não é possível construir categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que, ao conhecer, reconstrói o que conhece (...) Só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente no que apreendemos (...) Frente à disseminação e à generalização do

conhecimento é necessário fazer uma seleção crítica (...) Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e o conhecimento na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer (...) Aprender exige esforço, daí a necessidade da motivação, do encantamento (...) Todos nos educamos em comunhão (...) Só é válido o conhecimento compartilhado (p.29).

Este pensamento baseia-se nos pressupostos de que o sujeito aprende o que lhe for significativo durante a vida toda, de que aprender não se resume a acumular conhecimentos, que é importante aprender a pensar a partir das próprias experiências, que é necessário um tempo para aprender (...) (p.30).

Situando os garotos da pesquisa como **jovens sujeitos**, cabe agora direcionar a reflexão para suas relações com o saber. E para isso, reporto-me a CHARLOT e sua definição desta categoria:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc, ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (1997, p.81).

Transpondo estes pressupostos para os jovens em questão, com relação aos **saberes formais**, é possível inferir que o grande mobilizador na escola, considerada “*legal*” – segundo seus depoimentos – a partir dos vínculos com seus pares, é a possibilidade de ascensão social. Os três jovens, estabelecendo vínculos afetivos com alguns professores, que passam a ser referência, não necessariamente suas áreas do conhecimento ou suas aulas, acreditam que a escola abrirá as portas para o emprego e, conseqüentemente para seu sustento, para uma qualidade de vida. Os conteúdos da matéria ou estão muito distantes de sua compreensão – como no caso de H., que

alegou “*aprender coisas novas na escola*”, mas foi incapaz de citá-las; de M., que aponta o fato da matemática “*estar pegando*” – ou não os mobilizam – D. prefere “*o pátio, o recreio, as aulas de educação física*”. Frequentar as escolas é uma obrigação, mas poderão “*se arrepender se não o fizerem*”. Neste aspecto deflagra-se um conflito entre as escolas e os estudantes.

E quanto aos **saberes informais**, a partir de suas formas associativas e da participação na ONG, destaca-se o fato de que estão exercitando autoria, tanto na criação do livro – no espaço da ONG – como na criação do Rap – no grupo de amigos da comunidade. Autoria que é construída a partir do desejo e da autonomia destes sujeitos. Para fundamentar autonomia busco o conceito de José Sérgio Carvalho, “a capacidade de um indivíduo em orientar sua conduta de acordo com as leis e regras que ele dá a si mesmo, recorrendo para isso à vontade e à razão” (In AQUINO, 1999, p.63).

Idéia complementada por BELINTANE ao situar que o sujeito autônomo “se faz desmanchando, refazendo um permanente e infinito discurso do outro e, ao mesmo tempo, ganhando forças a partir das próprias energias despendidas nesse ato” (In AQUINO, 1999, p.228).

Os jovens que compõem esta pesquisa, enquanto portadores de uma história pessoal, autores de suas vidas, nas circunstâncias estabelecidas pelo meio social, buscam fortalecer-se enquanto sujeitos – identidades e senso de pertencimento – nas instituições e agrupamentos, ora sendo acolhidos em seu protagonismo, ora necessitando forjar espaços de atuação.

Nas escolas regulares, apesar das tentativas de alguns professores em envolver os alunos nas propostas de estudo, principalmente no referente à leitura e à escrita – tendo em vista inclusive que nosso país é reconhecido pela produção de analfabetos funcionais¹⁹ – há um discurso de que é difícil envolvê-los nas atividades de produção de texto, vide o comentário da professora de Literatura surpresa acerca de (D.): “*como pode estar criando Rap e produzindo texto para compor o livro se na aula ele não escreve?*”. Indagação que os próprios jovens lançam

¹⁹ Segundo dados do INEP, 2004, 38% dos brasileiros podem ser considerados analfabetos. Desses, 8% são analfabetos absolutos e os outros 30% têm nível de habilidade de leitura e de escrita muito baixos, isto é, conseguem identificar enunciados simples, mas são incapazes de interpretar um texto mais longo ou com alguma complexidade.

luz para que encontremos respostas, pois, eles escrevem (o livro de suas histórias e comunidade) porque “*escrevendo eu falo mais o que eu sinto*” (D.)... “*gosto bastante de escrever. Acho que é uma vocação que eu tenho*”(M.)... “*Eu, o M., o D. e o F. tamo tentando fazer um Rap, tamo tentando achar o toque que dá certo*”(H.).

Este fato denuncia que há uma grande diferença na atuação desses jovens no espaço formal – onde, segundo os professores, ocorre resistência à escrita (e eu questiono: resistência a que tipo de escrita? Qual a função social da escrita nas escolas?) – e nos espaços informais – onde se assumem como autores ao produzirem o livro e o Rap (instrumentos que retratam suas experiências, suas vidas, seus sentimentos e idéias)

Com relação ao Rap, ANDRADE (1999), no trabalho *A Arte na (da) Periferia: Sobre-Vivências*, declara que o movimento gestado entre os jovens de periferia, “onde a cultura oficial assegura não haver mais qualquer autonomia cultural”, ganha importância porque através do Rap esse jovem

Fugindo das formas de simples reprodução dos modelos externos, fugindo do circuito massificador dos meios de comunicação, ele consegue resgatar, de forma muito significativa, as questões sociais geradoras de exclusão. Não fica na simples denúncia, mas revela-se um “construtor” de possibilidades e de perspectivas de vida (p.18).

A autora acima citada considera o Rap uma produção cultural para denunciar a realidade de exclusão do jovem empobrecido, retratando tanto para os autores quanto para seus apreciadores jovens na periferia, o limiar de dois mundos, o da legalidade, que não apresenta alternativas eficazes de inclusão, e o do crime ou consumo e tráfico de drogas, com vantagens fáceis que acenam para a morte.

Tese retratada por algumas falas dos jovens da Comunidade Chico Mendes, como a que denunciou no Primeiro Seminário dos Moradores do Monte Cristo – evento relatado no capítulo dois – “*somos reféns da violência*” (em referência aos policiais e ao tráfico de drogas); como

também a de um dos jovens envolvidos nesta pesquisa: “*eu podia encontrar uma solução mais rápida pra mim, mas não quero entrar no crime, não é isso que eu quero pra minha vida*”²⁰.

Esses jovens se comunicam com e pelo Rap, ou seja, a partir desta expressão/produção vão construindo sua identidade, localizando-se tanto como autores como quanto público.

Para SPÓSITO,

A fala áspera, que manifesta a fúria e a ira, assim como o tom duro e rude das letras, revela o desejo de resgatar o direito da palavra e da invenção criadora sob a forma de relato malcomportado e teatralizado do drama diário da vida, muitas vezes negando os parâmetros dominantes do gosto e do consumo musical. Sua expressão social predominante é articulada a uma denúncia da exclusão e do racismo, visíveis na violência policial e na falta de alternativas para os jovens, sobretudo os pobres e os negros (SPÓSITO, 1999, p.84).

Convém ressaltar ainda, segundo DUARTE, o caráter literário das letras de Rap, estilo com o qual a cultura oficial apresenta dificuldade de apropriação; situação que parece estar se modificando pelo fato de que o Rap está ultrapassando os limites da periferia urbana e encontrando adesão em outros setores sociais, seu estilo e trajes estão sendo incorporados no consumo jovem. Mas ainda há uma grande distância em termos do reconhecimento quanto ao aspecto literário, porém, em sendo uma contraposição ao mercado,

(...) destaca-se a força que tem a *palavra*, a *letra*, o *poema* na produção dos rappers (...). Na comunicação de massa, na cultura do “marketing”, a palavra serve muito mais para indicar direção ao comportamento – “compre”, “consuma”, “faça”, “seja”, “pareça” etc. – do que para discutir posicionamentos e opiniões. O rap, ao contrário, debate, discute. Retoma, nesse sentido, uma das funções que a literatura tem nas sociedades letradas, e o faz sem demarcar espaços de separação entre o produtor “autorizado” do texto literário e o

²⁰ Esta citação consta no Diário de Campo, datada de 25 de novembro de 2004.

consumidor deste. Em outras palavras, o rapper torna-se o *literato*, no sentido exato da palavra, conquistando o direito de se exprimir pela palavra (ANDRADE, 1999, p.18).

E ainda, que “é na relação entre aquele que diz e aquele para quem se diz que deve ser pensada a força assumida pelo Rap. Aquele que ouve também é aquele que tem o direito à palavra, porque a palavra se faz na linguagem que lhe é própria” (p.19).

Para ampliar ainda mais a reflexão em torno da linguagem, proponho o questionamento de GUZMÁN, (1996, p.186):

Há um aspecto que adquire muita força nas conversas com o alunado: a distância que guardam os códigos de transmissão do saber utilizados pelos docentes com as entidades de percepção desde as quais as garotas e garotos apreendem o conhecimento. Sendo assim, a pergunta é se a escola está gerando, em nível de desenvolvimento cognitivo e lingüístico, uma maior separação entre uns e outros através da linguagem, enquanto esta, tampouco tem êxito na negociação entre códigos elaborados e códigos restritos (...).

Esta é uma reflexão pertinente em um momento em que a comunicação na escola aparece ainda mais truncada.

Outro aspecto que salta aos olhos, tendo a meu ver uma conotação de resistência, ou seja, uma forma sábia de relacionamento com *aprender a vida* a partir da re-significação de seus fatos cotidianos é a tendência ao *humor* que percebi nesses jovens ao longo das observações, como as apontadas no Diário de campo: “*Em vez do pessoal da comunidade se proteger na hora do tiroteio (risos), ficam saindo pra rua pra ver quem morreu que nem uns bobos (muitos risos)*”, “*os seguranças da escola têm medo até dos pequeninhos (risos)*”, “*Ah, quando as minhas aulas tão chatas, eu fico no pátio, acompanhando as aulas de educação física das outras turmas, aí eu acabo fazendo um monte de aula de educação física (risos), a professora deixa*”. Diário de Campo: “*Hoje todos pintaram as unhas ao encontrar um vidro de esmalte na entrada da casa – deixado pelo grupo de mulheres – fazendo piada, provocando os colegas e rindo muito. Aquele*

simples vidro representou bons momentos de encontro, sintonia e bom humor. Mas assim que esgotaram a brincadeira, assumiram com seriedade a escrita dos textos para o livro”.

A este respeito, vale citar o pensamento de GADOTTI que, parafraseando Paulo Freire, afirma que “o humor é uma arma pedagógica, é construtivo” (2001, p.22), tanto para resistir às adversidades do sistema, elaborando carências, decepções, tristezas, contrariedades; como para celebrar a vida, esses jovens *fazem graça* e utilizam-se do *riso*.

Quanto a este aspecto, TOJA, citando FERRÉS (1995) afirma que “o lúdico traça um sensível caminho da brincadeira e espontaneidade ao encontro com a realidade”. E ainda “O deleite é um requisito indispensável à motivação, a qual por sua vez impõe-se como condição indispensável para a aprendizagem” (REVISTA PÁTIO, 2000, p.39).

Almejando ampliar a discussão acerca das práticas informais de educação, reporto-me ao pensamento de FERRÉS, transcrito por TOJA:

Ainda que a atividade comece com a liberdade e a espontaneidade próprias da brincadeira, rapidamente o grupo descobrirá a necessidade de alguns objetivos mais ou menos ordenados de um trabalho minimamente organizado ou de uma determinada repartição de papéis entre os membros do grupo (...) (REVISTA PÁTIO, 2000, p.39).

Estes sujeitos jovens – indivíduos desejosos de criar uma história pessoal, que buscam dar sentido às suas experiências individuais através da vivência da resistência, objetivando liberdade (TOURAINÉ, 1995) – estabelecem relações de aprendizagem, relações com o saber ininterruptamente no seu cotidiano, nas famílias, nas formas associativas, nos projetos em que estão envolvidos e principalmente a partir de seus vínculos afetivos em grupos de amigos; o que aparentemente acontece à revelia das escolas; que acabam colaborando apenas por proporcionar convivialidade, mas não por ser esta uma de suas intenções pedagógicas.

Parece-me que fica visível o quanto suas aprendizagens, seus saberes, são significativos nas situações de informalidade ao se colocarem como sujeitos de direitos, dialogantes,

interlocutores, construtores de alternativas – como tão bem nos coloca GUZMÁN (1996) – em que, como indivíduos, pela experiência da resistência e movidos por desejos procuram a liberdade – pressupostos de CHARLOT (2001) – em constante e intenso processo enquanto seres históricos que se constroem e constroem com os outros – BOFF (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução, abordei o discurso atual que aponta para uma crise nos movimentos sociais, situação que instiga à busca de novos paradigmas. GUIMARÃES, em seus estudos, parte da necessidade de recuperarmos o sentido inédito ao invés de ficarmos repetindo o que fomos no passado, rompendo a linearidade da história:

O presente, sendo o local onde inscrevemos o desejo de um futuro diferente, a partir das esperanças não realizadas do passado, é o momento em que a tradição pode ser reconstruída, criando as condições para o surgimento de uma memória criativa, isto é, de uma experiência que nos devolva a prática de contar e até mesmo de inventar novas histórias capazes de constituir novas relações socioculturais e com elas trazer à tona a vida da coletividade (IN: AQUINO, 1999, p.174).

E foi a partir desta perspectiva que busquei refletir sobre os sujeitos jovens da Comunidade Chico Mendes, posto que;

Os jovens podem se tornar atores de conflitos porque falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la, fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isto mesmo reivindicam para todos este direito (MELUCCI, 2001, p.102).

Esta concepção, para abordar as questões referentes à juventude enquanto segmento social, aponta ainda para um redimensionamento do presente, que segundo MELUCCI (2001) se desdobra em possibilidade de mudanças:

Nas sociedades pós-industriais, nas quais as mudanças se tornam condição cotidiana de existência, o presente assume um valor inestimável. A história, portanto, a possibilidade de mudança, não é orientada para fins últimos, mas por aquilo que ocorre já hoje. A cultura juvenil exige, então, da sociedade o valor do presente como única condição de mudança; exige que aquilo que vale se afirme no aqui e no agora; reivindica o direito à provisoriedade, à reversibilidade das escolhas, à pluralidade e ao policentrismo das biografias individuais e das orientações coletivas (p.104).

Retomando o fato de que o presente trabalho enfoca os jovens da Comunidade Chico Mendes que freqüentam escola pública, participam na ONG Casa Chico Mendes – mais especificamente no projeto de criação do livro sobre a comunidade, suas vidas e o cotidiano – e também criadores de formas associativas; torna-se importante registrar a necessidade de serem “considerados” enquanto sujeitos de direitos nas relações estabelecidas com as respectivas instituições naquele bairro atuantes, visto que, como argumenta GUARÁ, “nenhuma instituição pode ou consegue hoje, isoladamente, responder por toda a formação do adolescente” (CENPEC, 2003, p.39).

Quanto à reflexão acerca dos muitos espaços para aprender, há uma crítica acerca das instituições que trabalham com “crianças e adolescentes em situação de pobreza apenas pela falta e não pelo ângulo de suas possibilidades” (p.11). E é justamente o ângulo das possibilidades dos respectivos jovens que deve nortear os objetivos das entidades que compõem a Rede de Articulação Comunitária do Bairro Monte Cristo.

Mais especificamente com relação às escolas regulares apontadas na pesquisa, que fundamentam o processo ensino-aprendizagem num currículo formal baseado em parâmetros nacionalmente estabelecidos, nada impediria que ampliassem seus conteúdos com aspectos da cultura dos sujeitos mencionados, principalmente pelo fato de que há uma produção – textos para o livro, Rap – que denota sua autoria na ONG e em suas formas associativas. Daí a necessidade de uma aproximação entre os espaços de educação formal e informal que atendem o respectivo segmento social, pois “as peculiaridades e as diferenças entre os espaços de educação formal na escola e na educação sociocomunitária não justificam, entretanto, um afastamento institucional entre elas” (p.41).

Em se tratando de organizações que objetivam a formação dos sujeitos cabe ressaltar que a prática educativa, “como toda a prática social, é limitada e os limites são de toda ordem. Entretanto, as práticas sociais, inclusive a educativa, dão-se num determinado contexto, que, sendo histórico, é contraditoriamente um espaço de possibilidades” (VALLE, 1992, p. 68).

Considerando-se este espaço de possibilidades, chamado por GADOTTI de “espaço livre” nas escolas, trata-se de redimensionar a compreensão de *saber*, visto que;

O saber é importante e tem que ser constantemente buscado como instrumento de ação pelo educador (...). Contudo, a posse do saber formal não o autoriza a negar, a sobrepor-se enquanto ser iluminado, a todo um saber já existente na prática de vida dos segmentos populares. Ao contrário, trata-se de recuperar um conhecimento já existente fora da escola, fora do sistema formal de ensino e trabalhá-lo no interior da escola pública (VALLE, 1992, p.68).

Somando-se a estes pressupostos o fato de que “A educação não é meramente para, mas um esforço de se fazer um trabalho educativo em conjunto com, onde, sem perder suas especificidades, os parceiros se encontrem numa experiência de conhecimento comum” (WANDERLEY, 1987, p.65), torna-se interessante reforçar que não se trata de achar culpados, pois esta é a tendência, bastante empobrecedora, no debate acerca da educação formal. De um lado ficam os professores, ora buscando caminhos para fazer educação de qualidade, ora destituindo-se de dignidade, individualizando-se e transferindo para o aluno a responsabilidade por todos os problemas, ou para a direção das escolas ou para as famílias, desconectando-se do fato de que fazem parte do processo, que também são autores nas práticas educativas. Mesmo porque este comportamento reforça a crítica exposta por CORTELLA de que “a escola ainda está isolada, mas é mito pensar que é a única instituição que pode lidar, de fato, com a educação, apesar de não poder epistemologicamente eximir-se dela” (CENPEC, 2003, p.100).

No tocante especificamente à escola formal, talvez a energia tenha que centrar-se na definição de um projeto político pedagógico consistente, estruturado na concepção democrática de educação; para tanto, são fundamentais as parcerias entre as famílias, os educadores e os

alunos. Parceria que, ganhando força, pode dar visibilidade a um poder capaz de repercutir em políticas públicas. Projeto este que parta da reflexão no “lócus” da própria escola para ganhar espaços maiores, através de uma formação processual dos educadores, pois é inconcebível que alguns professores ainda culpem os alunos – não os acolhendo em sua humanidade, em sua cultura, em suas histórias de vida – por todos os problemas da escola – e até da sociedade, como a violência, por exemplo – quando estes problemas são resultado de uma institucionalidade equivocada, em crise, cheia de paradoxos e contradições.

Proporcionar situações para que estes jovens – que optam, que aprendem no cotidiano a não enredar-se “*no crime*”, apesar das adversidades do contexto, que insistem em enfrentar essas adversidades com humor, com esperança, que forjam espaços para deixar suas marcas como autores, como rappers – se assumam como sujeitos de direitos, pode ser um caminho para a construção da cidadania.

À ONG Casa Chico Mendes, que enfrenta a necessidade diária da busca de recursos financeiros e parcerias para implementar projetos que resgatem direitos e a dignidade dos moradores da comunidade, especialmente os jovens – acolhendo-os como parceiros, como “dialogantes, construtores de alternativas e produtores de cultura” (GUZMÁN) na luta pela cidadania; cabe a superação do desafio da sistematização e divulgação de suas práticas educativas, tendo em vista o quanto poderá contribuir epistemológica e metodologicamente com outras organizações, principalmente as escolas públicas, tendo em vista que;

A ONG não deve ser um local em que se aprende apenas de forma ocasional. Ela não pode abrir mão de passar adiante conteúdos fundamentais para o enfrentamento do mundo. E não se trata apenas de conteúdos científicos, mas também ligados à música, à estética, à sensibilidade. Sem esquecer que fazem parte de uma sólida base científica as noções de solidariedade social e compreensão crítica da realidade, além de muitas outras coisas do cotidiano (não só Matemática, Português ou Ciências) – é fato que a ciência é um patrimônio da humanidade a que todos devem ter acesso (CENPEC, 2003, p.99).

A articulação entre a referida ONG e a escola pública, bem como com as demais organizações, já vem acontecendo por meio da Rede de Articulação Comunitária do Bairro Monte Cristo (descrita no segundo capítulo), mas pode estender-se ainda mais. Articulação que em parceria com os moradores do citado bairro pode, segundo MORIN, “responder às incertezas com a estratégia, e às contradições com a aposta” (2002, p.64), forjando novos caminhos enquanto movimento social.

Em meio a esta reflexão, torna-se importante registrar o pressuposto de CORTELLA:

A finalidade central da educação é fazer com que sejamos, todas e todos, capazes de permitir que o outro e a outra sejam mais fortes para existir. Mede-se a eficácia por isso. Todas as vezes, numa escola ou numa ONG, em que meu trabalho diminui a capacidade vital de alguém, estou sendo menos eficaz. A eficácia é uma eficácia social, ela não é uma eficácia individual. A eficácia da educação se mede pela capacidade de geração de vida, de fazer com que a vida continue forte (CENPEC, 2003, p.100).

Segundo este mesmo autor, colocar ONGs de um lado e escolas formais de outro, em situação de disputa ou de competição; enfraquece a luta por cidadania, fortalecendo

Os inimigos, seja do Estado, seja do privado, que decidem esgotar a vida com a exploração econômica, com a hemorragia da capacidade vital, com a violência. Isso só pode ser combatido se percebermos a necessidade de trabalhar de forma articulada. Saber permutar nossas experiências, ser capaz de olhar o outro como outro, de ter humildade pedagógica, de aprender com o outro e ensinar o outro (p.101).

Mesmo porque “somos livres em companhia” (RIOS, 2002, p.125) e a grande aposta a ser feita pelas organizações que vêm ousando agir politicamente de forma diferenciada no Bairro Monte Cristo, é acolher os sujeitos jovens em suas formas de resistência, construídas por saberes informais e formais, a partir de suas histórias de vida, fortalecendo-os – através da construção de

meios que lhes possibilitem expressar-se e *criar*, numa relação de troca de saberes que vislumbre alternativas – e fortalecendo-se enquanto movimento social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Cenas Juvenis: Punks e Darks no Espetáculo Urbano. São Paulo: Ed. Página Aberta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: nº 5/6, p.25- 36. ANPED, 1997.

ANDRADE, Elaine de (org.). Rap e Educação, Rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, Julio Groppa (org.). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

BOFF, Leonardo. O despertar da águia. O dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. 6ªEd. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Saber cuidar: Ética do humano – Compaixão pela terra. 5ªEd. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Muitos Lugares para Aprender. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social e UNICEF, 2003.

CHARLOT, Bernard. Relação com a Escola e o Saber nos Bairros Populares. In Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Volume 20, 2002.

_____. Os jovens e o saber. Perspectivas Mundiais (Org.). Trad. Fátima Murad. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editográfica, 1997.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Estatuto da Criança e do Adolescente. Florianópolis: 1995.

CURY, Carlos Jamil. Educação e Contradição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL – PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Projeto Social – Programa Habitar Brasil/BID. Florianópolis, 2000.

DUCLÓS, Nei. Paz no desterro. Diário Catarinense, Florianópolis, 17 nov. 2004. Suplemento Donna DC.

FANTIN, Márcia. Cidade Dividida, Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FONTOURA, Joana Amaral da. “Voluntariar”: um ato de cidadania. Integração. Revista Eletrônica do Terceiro Setor. Nº 26, Maio, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

———. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. 10ª Ed. Rio de Janeiro. Cortez: Autores Associados, 1991.

———. *Para Chegar Lá Juntos e em Tempo. Caminhos e Significados da Educação Popular em Diferentes Contextos*. FEUSP e Instituto Paulo Freire.

———. *Lições de Freire Cruzando Fronteiras em três falas que se completam*. Cadernos do Instituto Paulo Freire. São Paulo: IPF, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUZMÁN, Diego Pérez. *De calles, parches, galladas y escuelas: transformaciones em los procesos de socialización de los jóvenes de hoy*. Santafé de Bogotá: CINEP, 1996.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. In *Revista Brasileira de Educação*. nº14. ANPED, 2000.

JORNAL DIÁRIO CATARINENSE. Coluna Policial, 26 nov 2004.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LIMA, Donizeti José de. *Isto Aqui é Um Pouquinho do Brasil*. Monografia Curso de Especialização. Metodologias de Atendimento da Criança e do Adolescente em Situação de Risco, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

_____. “Só Sangue Bom”. Construção de Saberes e Resistência Cultural como Expressões do Protagonismo Juvenil. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

LIMA, Eliete Maria de, CUNHA, Gisele. Homens e Mulheres Construindo o Caminho para a Libertação. Florianópolis, 1992 (TCC) Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina.

LOPES, João Teixeira. Tristes Escolas – Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano. Edições Afrontamento. Porto, 1996.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Planejamento de Pesquisa: Uma Introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MARGULIS, Mario. La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre la cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Os jovens na Escola Noturna. Uma nova presença. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 1995.

MEKSENAS, Paulo. Pesquisa Social e Ação Pedagógica: Conceitos, Métodos e Práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELUCCI, Alberto. Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: nº 5/6, p.5-14. ANPED, 1997.

_____. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. Meus Demônios. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

———. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ªEd. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antônio (Org.). Vidas de Professores. Porto: Editora Porto Lda,1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. Trabalho XXII ANPED, Caxambu, 1999.

PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

PLANEJAMENTO DA REDE DE ARTICULAÇÃO COMUNITÁRIA DO BAIRRO MONTE CRISTO.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: Projeto: Urbanização, Habitação e Desenvolvimento Comunitário da Região Chico Mendes, Vol II, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky. Uma perspectiva Histórico-cultural da educação. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e Ensinar: Por uma Docência da Melhor Qualidade. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Rogério. VIEIRA, Rafael. Tendências do Terceiro Setor no Período Recente: Um olhar sobre a relação privado-público. UFRJ.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 1984.

———, Pedagogia Histórico-crítica. 6ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOUSA, Janice Tirelli. DURAND, Olga Celestina. Ponte de. Experiências Educativas da Juventude: entre a Escola e os Grupos Culturais. *Perspectiva*: Revista do Centro de Ciências da Educação, UFSC – CED, Florianópolis: Volume 20, nº especial, p.163-181, Jul/Dez de 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre Juventude em Educação. in Revista Brasileira de Educação. nº 5/6. ANPED, 1999.

—————. Algumas Hipóteses sobre as Relações entre Movimentos Sociais, Juventude e Educação. In Revista Brasileira de Educação. Nº 13. ANPED, 2000.

TAJFEL, Henri. Grupos Humanos e Categorias Sociais: estudos em Psicologia Social. Tradução: Lígia Amâncio. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TOJA, Noale. Vídeo Cidadania. Revista Pátio. Ano 4, nº13, Mai/Jul 2000.

VALLA, Victor Vincent. A Revalorização da Educação Popular numa Conjuntura de Crise. Trabalho ANPED, 1998.

VALLE, Ana Maria do. Educação Popular na escola pública. Coleção Questões da Nossa Época, v.8. São Paulo: Cortez, 1992.

VÁRIOS AUTORES. Dermeval Saviani e a Educação Brasileira. O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

WANDERLEY, Luis Eduardo. A questão Política da Educação Popular. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987

ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTAS COM OS JOVENS

Entrevista I

Entrevistadora (E): Qual é o teu nome?

Jovem I (H) : H.

E – Quantos anos você tem, H.?

H – Quinze.

E – Você é daqui de Florianópolis?

H – Não.

E – De onde você é?

H – Paraná.

E – No Paraná? E quando você veio para Florianópolis?

H – Quando?

E – É, quando... que idade você tinha?

H – Eu tinha quatorze.

E – É? Então faz pouco. Faz um ano.

H – É.

E – Ah! Faz pouco tempo. E aí você veio direto para morar na Chico Mendes?

H – É.

E – Com quem você mora, H.?

H – Com a minha... Com os meus pais.

E – Tens irmãos?

H – Não.

E – Só você e os seus pais...

H – É. Mas daí as minhas duas irmãs são... Já tem marido.

E – Ah! Já são casadas.

H – É.

E – E moram aqui ou moram lá no Paraná ainda?

H – Só uma que mora aqui.

E – A outra ficou lá?

H – É.

E – Então você é o filho mais novo?

H – É.

E – É bom ser o *caçulinha*?

H – (risos)

E – Então já estás aqui há um ano. E para ti, H., o que é ser jovem?

H – (...)

E – Quando se fala assim... *jovem*... o que te vem à cabeça?

H – Pra mim é legal ser jovem.

E – É? Você gosta de ser jovem?

E – Então... O que você mais gosta de fazer, H.?

H – (fez que sim com a cabeça)

H – Eu?

E – É.

H – De jogar bola e de se divertir com meus amigos.

E – Como você gosta de se divertir?

H – Jogar bola, sair pra passear e conversar com meus amigos.

E – E de Música, você gosta?

H – Ahã (sim).

E – Que tipo?

H – Rap.

E – Sabe cantar Rap?

H – Pedacos.

E – Já criou um Rap?

H – Eu, o M., o D. e o F. tamo tentando fazer um. Tamo tentando achar uma música, temo que achar o toque que dá certo.

E – Que legal! E você tem muitos amigos?

H – Tenho.

E – Na escola ou na comunidade ou em algum outro lugar... Como é que é?

H – Em todo lugar que eu vou eu faço amigos.

E – É? Você tem facilidade para fazer amigos?

H – Hum hum (sim).

E – Que bom! Você tem algum plano, H., assim, para agora ou para o futuro? O que você pensa sobre a sua vida?

H – (silêncio)

E – Pensas nisso?

H – (fez que não com a cabeça)

E – Estudas?

H – Hum hum (sim).

E – Em que escola você estuda?

H – Eu não sei o nome daquela escola (apontando na direção da escola situada à frente da Casa Chico Mendes).

E – A. D. M. ?!

H – É.

E – Em que série?

H – Sexta.

E – A tua turma é grande ou pequena?

H – Grande.

E – Tem quantos alunos?

H – Vinte.

E – Você já tinha me dito, mas só para confirmar; no início do ano eram quantos?

H – Vinte e cinco.

E – Então cinco colegas já pararam de estudar. E tens alguma notícia destes cinco?

H – Não. Só sei que eles tão estudando à noite.

E – Eles passaram a estudar de noite, por quê?

H – Acho que é para adiantar a série.

E – Ah, tá. E você, gosta de estudar?

H – De vez em quando.

E – O que você gosta e o que você não gosta na escola?

H – Ah, se tivesse futebol ia ser mais legal, mas como não tem...

E – Nem nas aulas de Educação Física tem futebol?

H – Daí eles deixa jogar um pouco, daí a gente tem de trazer a bola pra jogar.

E – Tem que trazer a bola de casa?

H – É.

E – A escola não tem bola?

H – Não.

E – Mas assim, se tivesse bastante futebol e atividades de Educação Física você iria gostar?

H – Ahã (sim).

E – E o que você menos gosta na escola, nas aulas? O que você não gosta mesmo, que para você é difícil ou chato ou cansativo?

H – Depende do professor.

E – É? Tem professores que você gosta e outros que você não gosta?

H – (fez que sim com a cabeça)

E – O que te faz não gostar de um professor ou professora?

H – Deixa eu ver. Ah, é só ele... (demonstrou desconforto).

E – Que tipo de atitude que ele ou ela toma que você acha chata, que você sente que não gosta?

H – Ah, quando ele chega dentro da sala e a gente vai pedir uma explicação pra ele e ele não fala.

E – Aí você se sente mal?

H – Ahã (sim). Daí não é só eu que não gosto, daí têm muitos também que não gostam.

E – H., por que você frequenta a escola?

H – Ah, pra quando eu crescer eu ter um trabalho bom.

E – E você tá satisfeito com a escola, com as aulas?

H – Tô

E – Mesmo estando satisfeito, se você pudesse mudar alguma coisa, o que você mudaria?

H – Como assim?

E – Alguma coisa que incomode na escola e que você gostaria de mudar.

H – Ah, quando... na hora do recreio aquela molecada lá que não estuda ali e nem trabalha aí começa a bater nos pequeno.

E – Na hora do recreio entra gente que não estuda na escola?

H – Ahã (sim).

E – E você acha chato?

H – Ahã (sim).

E – E é comum isso acontecer?

H – É. Se o guardinha não deixa entrar, eles pulam.

E – E eles entram para quê? Pra bater, como você disse?

H – Não, de vez em quando eles entram pra ficar fazendo bagunça lá no pátio.

E – Vão sempre em grupo ou vai alguém sozinho?

H – Tem vezes que vão sozinho.

e – E alguma vez você já foi agredido?

H – Tsi tsi. (não)

E – Você se sente participando na escola, nas aulas?

H – Ah, só um pouco.

E – Eu soube na escola que você participa de um projeto com o professor de Ciências.

H – Qual? O ambiental?

E – É. Aquele da reciclagem.

H – Não.

E – Em qual você tá participando então?

H – Só o do Agente Jovem.

E – O que você aprende na escola, Heitor?

H – Eu? Ué, coisas novas.

E – Me dá um exemplo de uma coisa nova que você aprendeu este ano.

H – (risos, demonstração de desconforto)

E – Tudo bem, fica tranqüilo. Em que atividade você participa aqui na Casa?

H – Na aula de inglês (referia-se às aulas de francês). E de vez em quando eu venho aqui. Daí quando o Dodô tem alguma coisa pra fazer aqui na Casa.

E – O que te faz querer participar aqui na Casa?

H – Ah, porque é legal.

E – O que é legal aqui?

H – Aqui tem o Dodô, vocês (referia-se à Manu – professora de francês – e a mim, que os acompanho na montagem do livro). Daí a gente tem animação de ficar aqui.

E – Com a Manu vocês estão fazendo um livro. O que vocês estão contando nesse livro?

H – Sobre a comunidade, sobre a nossa vida. O que acontece na comunidade.

E – Por que você topou fazer este livro?

H – Ah, pras pessoa conhecer mais o que acontece na comunidade.

E – Você tá gostando, H., de ser um dos autores desse livro?

H – Tô.

E – E isto é fácil ou difícil?

H – Um pouco difícil.

E – Mas você está enfrentando, não é mesmo? E o que você aprende na Casa Chico Mendes?

H – O que eu aprendo...?

E – Para a sua vida, o que você acha que aprende?

H – Aqui vem muita gente, mais gente. E o jeito que tratam a gente.

E – E isso te faz sentir bem?

H – Ahã (sim).

E – Comparando a Escola com a Casa Chico Mendes, o que há de parecido ou de diferente?

H – As atividades que é diferente.

E – Em que?

H – Ah, não sei explicar.

E – Não sabe explicar? Mas você acha que são diferentes?

H – Ahã (sim).

E – E o que tem de parecido?

H – É que a gente aprende muitas coisas.

E – E o que você gostaria que as pessoas soubessem sobre você?

H – (silêncio)

E – Alguma coisa muito tua, lá do teu íntimo assim... que tu gostarias que as pessoas soubessem de ti.

H – (risos, desconforto).

E – Tá satisfeito com o jeito como as pessoas vêem você?

H – Ahã (sim).

E – Então tá, tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?

H – Não.

E – Hoje você se sentiu incomodado por eu ter passado o recreio com você, na escola?

H – Não (risos).

E – Não mesmo? Que bom. Para mim foi muito bom estar com você. Então, obrigada pela entrevista, Heitor.

Entrevista II

Entrevistadora (E): Vamos começar por nome, idade e onde você nasceu?

Jovem II: (M): M. , 18 anos e nasci aqui em Florianópolis mesmo.

E – Você sempre morou aqui na Chico Mendes?

M – Não, fui morar em Palhoça. Lá morei cinco anos com a minha mãe e depois disso voltei pra cá e tô aqui desde 2000, com a minha tia.

E – Há quanto tempo você mora aqui na comunidade?

M – Depois que eu saí e voltei? Eu morei aqui até os nove anos, daí eu fiquei cinco anos lá, com quatorze anos voltei pra cá e agora tô com dezoito.

E – O que te agrada aqui na comunidade e o que gostarias de mudar?

M – Bom o que eu gosto assim é que tem bastante projeto e tem a quadra de futebol. Isso também tá ajudando pra que muitas pessoas saiam do vida do crime, né , e o que eu gostaria de mudar mesmo é os jovens dali, que são muito violentos, que só fazem o mal pros outros também.

E – Você já viveu alguma situação de medo por causa desses jovens?

M – A situação assim mais freqüente de encontrar é medo de bala perdida, né, porque tem um monte de tiroteio. Daí às vezes a gente tá jogando bola quando começa a dar tiro, daí vamos ficando com medo e a gente corre.

E – O que você mais gosta de fazer nas horas livres?

M – É jogar futebol. E vôlei, que agora tem vôlei no sábado também.

E – Você tem planos, objetivos para a sua vida?

M – Bom, primeiro eu quero arrumar um serviço e parar de depender das minhas tias e ter as minhas próprias coisas, né, a minha casa, o meu carro, ter um emprego bom, seria isso.

E – Tem namorada?

M – Tenho.

E – O que é ser jovem para você?

M – E agora?! (risos)

E – Pode pensar... O que, para você, é ser jovem?

M – Eu acho que é desfrutar das coisas boas, né, é poder se divertir e depois também com vinte anos já tem que assumir responsabilidade maior. Eu acho que seria isso, se divertir bastante.

E – Já sei que você estuda no A. N. P.

M – No 2º ano do Ensino Médio.

E – E você gosta de estudar?

M – Gosto.

E – O que te leva a freqüentar a escola?

M – Eu acho que seria mais assim o poder de aprender mais coisas. Ter uma boa formação para depois arranjar um emprego bom.

E – Você acha que a escola vai te abrir portas de emprego?

M – Com certeza, porque no meu caso, trabalho hoje tá difícil sem estrutura, né. Seria isso.

E – Você está satisfeito com o que aprende na escola?

M – Sim, eu só não tô satisfeito (risos) porque tem aulas que eu não pego muito, seria aula de matemática. A matemática tá pegando.

E – E como é a relação com os professores, no geral?

M – Tenho uma relação boa, inclusive quando a gente tá com dificuldade, eles chegam, ensinam. Eles prestam atenção no aluno também.

E – Então você está satisfeito? E com a escola?

M – Bastante.

E – E, na escola, se tivesse que mudar alguma coisa, o que você mudaria?

M – Éhh! Acho que não tem nada pra mudar não.

E – Você se sente participando na escola?

M – Sim, né, nas aulas.

E – Além das aulas, você se sente participando noutros espaços ou momentos?

M – Não, aí não.

E – O que você aprende na escola?

M – Eu acho que seria mais conviver em grupo, né, que daí a gente faz bastante trabalho em grupo, a gente joga bastante e fazer trabalho sozinho também eu acho que é difícil, assim ouvindo as opiniões é bem melhor.

E – E aqui na Casa Chico Mendes em que você participa, atualmente?

M – No momento eu estou fazendo o livro, né.

E – Que começou com as aulas de francês?

M – Isso. Mas antes eu participava do Projeto Esperança, dois anos.

E – Por que você participa na Casa? O que te agrada nessa participação?

M – Primeiro é o Dodô, que é uma pessoa boa, que sempre que a gente tá mal, ele percebe e vem conversar com a gente. E mais é pra fazer o livro, mesmo.

E – Você se sente valorizado aqui?

M – Bastante.

E – Só pelo Dodô ou pelas outras pessoas também?

M – Não, por todo mundo, né, acho que todo mundo tem uma amizade boa, ajuda bastante.

E – Por que você tá fazendo esse livro? Como está se sentindo sendo autor? O que isso está trazendo para ti?

M – É uma experiência nova, né, que a gente pode contar o que a gente sofre ali no dia-a-dia, que a gente participa também, acho que é uma coisa boa.

E – Está sendo difícil escrever? Como é que está sendo?

M – Não, no começo eu já gosto bastante de escrever. Acho que é uma vocação que eu tenho. Eu acho que é bom. Eu me sinto bem

E – Mesmo para abordar assuntos mais delicados, mais íntimos, no livro, você está seguro?

M – Bastante. É que a Manu também é uma pessoa boa, né. Ela fala assim: escreve o que tu sente e o mais assim que vier, tanto faz.

E – O que você aprende aqui na Casa?

M – Eu acho que seria mais é participar da vida dos outros também, é poder ajudar, dando opiniões, né, conselhos. Acho que isso aqui tem bastante, que o Dodô me aconselha bastante e eu acho que posso passar isso também pras pessoas que precisam.

E – Que comparação você faz entre a escola e a Casa Chico Mendes? Há semelhanças? Diferenças?

M – Semelhante eu acho que... as pessoas, acho que são tudo iguais, conversam com a gente da mesma maneira. Acho que a mesma coisa.

E – Então você está satisfeito com a Casa e com a escola?

M – Satisfeitíssimo.

E – O que você gostaria que as pessoas soubessem sobre a sua vida, sobre você?

M – Eu acho que primeiro tem que saber que eu sou um jovem bom, né, que apesar de onde eu vivo, eu tenho cabeça boa, penso bastante antes de fazer as coisas. E quero que saibam também que eu tenho pensamento assim de mudar muitas coisas, principalmente aqui na Chico, que é onde eu moro e se eu tiver oportunidade vou mudar bastante coisa. Seria isso.

E – Tem algo mais que você gostaria de falar?

M – Acho que já tá bom.

Entrevista III

Entrevistadora (E) – Você pode dizer nome, idade e o local onde nasceu?

Jovem III (D) – Meu nome é E., eu tenho 17 anos e nasci no Paraná, numa cidadezinha chamada Bela Vista.

E – E quando veio para a Chico Mendes?

D – Já faz uns... quase uns 11 anos já.

E – Você veio sozinho?

D – Vim mais o meu pai que me pegou pra criar mesmo, que era pai da minha mãe agora. Daí só que ele foi ficando velho e deixou ela me registrar no nome dele.

E – Então você mora com ela?

D – É, daí ele faleceu e eu fiquei morando com ela.

E – E aí você mora com M., R. e L., que são seus primos?

D – É.

E – O que você gosta aqui na comunidade? E o que você gostaria de mudar?

D – O que eu gosto daqui são meus amigos, brincar ali no campo, no projeto, vir aqui na Casa passar o tempo. E o que eu não gosto aqui é que os guris não respeitam muito as pessoas que moram aqui, eles, só porque têm arma, eles pensam que são melhor do que as pessoas.

E – O que você mais gosta de fazer no dia a dia?

D – Eu gosto de jogar futebol.

E – E de música você gosta?

D – Eu gosto. Quando eu... à noite eu só fico ouvindo música.

E – Você gosta mais de que tipo de música?

D – De rap.

E – O H. me falou que vocês estão fazendo um rap, é isso?

D – (risos) É... Tamo tentando.

E – Queria ver... Depois você me mostra esse rap?

D – Eu vou trazer.

E – Você tem planos, objetivos... O que pretende fazer?

D – Ah, eu não (risos)... não tenho muito plano não. O que vim... Era jogar futebol, só que nunca tive assim... pra ir numa escolinha.

E – Você acha que joga bem futebol?

D – Eu acho (risos).

E – O que é ser jovem para você?

D – Ah, não sei. Não deixar as coisas que eu posso fazer pra depois. Viver sem medo de errar. Acho que isso é ser jovem.

E – Já sei que estudas na E. A. N. P. , no 2^a ano do Ensino Médio. Você gosta de estudar?

D – (muitos risos) Eu não gosto muito não. Vou mais por obrigação e pra ter um futuro melhor.

E – Então, por que frequenta?

D – Pra... porque agora a realidade tá bem dura, né, tem que estudar pra conseguir um emprego bom e por causa também da família, né, se a família não falasse muito, acho que a vontade era de não ir, mas depois ia me arrepender.

E – Não gostando e pensando que você pode melhorar e ter um emprego, estudando, como você falou, te faz participar com prazer ou é difícil no dia a dia?

D – Esse ano até que eu levei muito na brincadeira. Pretendo no outro ano, passar de ano, mas quando penso por esse lado, aí dá gosto mesmo de estudar pra ter alguma coisa e não por obrigação.

E – Você me falou que já está reprovado.

D – Eu acho que tô.

E – Em todas as matérias?

D – (risos) Fora Educação Física.

E – Esse é o seu...

D – Forte!

E – Como você se sente, estando reprovado e tendo que ir à escola no dia-a-dia?

D – Não, eu gosto de ir lá no colégio porque tem um monte de amigos lá pra ficar conversando e mesmo assim, mesmo sem vontade a gente aprende alguma coisa, né.

E – O que te deixa satisfeito na escola e o que gostaria de mudar?

D – Ah, eu gostaria que mudasse lá no colégio é que não tem tanta segurança, tem pessoas lá que andam armadas, já deram tiro lá dentro e tudo.

E – E não tem os vigias ali?

D – Ah, mas até os pequeninhos intimidam eles. Eles são bem folgadinhos, os pequeninhos. É porque eu gosto bastante lá do colégio.

E – Não mudarias nada?

D – Não. É, tem algumas aulas que eu acho que os professores tinham que ser mais descontraídos. Eles são muito sérios de falar muito, daí deixam os alunos mais cansados.

E – Além das aulas, onde mais você participa na escola?

D – Ah, eu gosto de ficar bastante só no pátio. E nas aulas das outras professoras que ficam com as outras turmas de Educação Física, daí eu fico lá, participando junto.

E – E no pátio, o que você faz?

D – Fico conversando com as gurias (risos), com amigas. E também com amigos.

E – Fica com o grupo de amigos, então.

D – Hãhã (sim) e aí de vez em quando, quando não tem ninguém, eu fico lá desenhando no caderno.

E – Você gosta de desenhar?

D – Hãhã (sim).

E – O que você aprende na escola?

D – Ah, não sei, acho que mais é o conteúdo assim de matéria, melhorar a escrita e também mais o jeito assim de ser, respeitar mais as pessoas. É uma segunda casa, né.

E – Em que atividades você participa na Casa Chico Mendes?

D – Antes eu participava no Projeto Esperança, agora eu só to participando do livro. De vez em quando eu venho aqui conversar com o Dodô, passar o tempo.

E – Você vem sempre com o M.?

D – É, tem vezes que eu venho sozinho. Mas é de vez em quando porque eu também faço o Projeto Agente Jovem lá nos prédios, de manhã.

E – Como você se sente participando na Casa Chico Mendes?

D – Eu gosto, já é uma amizade bem antiga, desde pequenininho eu vinha aqui. É um espaço legal.

E – E o livro, por quê?

D – É que eu acho que escrevendo eu falo mais o que eu sinto, que eu não tenho muita liberdade assim de conversar lá em casa, daí, escrevendo eu acho que eu me solto mais. Já é uma oportunidade d´eu mostrar minha opinião.

E – Como você está sentindo ser autor de livro?

D – (risos) Ah, por enquanto eu ainda tô normal ainda.

E – Vou começar a pedir autógrafo pra vocês... O que é sentir-se normal?

D – (risos)

E – Isso está mexendo com você, de alguma forma?

D – Sim. Eu acho que, isso dá um pouco mais de assim... como eu posso dizer? ... Valoriza mais o que tais fazendo.

E – Que comparação farias entre a escola e a Casa Chico Mendes? Semelhanças? Diferenças?

D – Eu acho bem parecido, no colégio a gente aprende, aqui também. Amigos. Só que aqui eu venho por vontade própria e no colégio eu acho que já é um pouco mais forçado. Acho que essa é a diferença.

E – O que gostaria que as pessoas soubessem sobre você, “D. , 17 anos, autor de um livro, morador aqui da Chico Mendes” ?

D – Acho que um pouco da minha vida de criança, de como eu fui criado.

E – ... Que as pessoas soubessem um pouco da sua história?

D – Hãhã (sim).

E – Há algo mais a falar?

D – Acho que não.

ANEXO B

HISTÓRIAS DE VIDA DOS JOVENS PARTICIPANTES NESTA PESQUISA

HISTÓRIA I

H. nasceu no Paraná em 1989, tem, portanto, quinze anos. Mudou-se para Florianópolis em 2003. Tem duas irmãs mais velhas, uma delas é casada e continua no Paraná e a outra, também casada, mora nesta cidade. Ele mora com seus pais na Comunidade Chico Mendes desde os quatorze anos, ou seja, há cerca de um ano. Para ele é legal ser jovem, que adjetiva ao invés de substantivar esta etapa de vida. Gosta de jogar bola e se divertir com os amigos. Considera diversão passear e conversar com os amigos. Prefere o Rap como estilo musical. Sabe cantar pedaços de Rap e, juntamente com os amigos D., M. e F. está tentando fazer um Rap, mas ainda “*falta achar o toque certo*”. Tem facilidade para fazer amigos em qualquer lugar que esteja. Não pensa muito acerca de planos para o presente ou para o futuro. Estuda na sexta série do Fundamental, apresentando dúvidas quanto ao nome da escola que frequenta. Gosta de estudar “*de vez em quando*” e que seria melhor se tivesse futebol na escola, que nas aulas de Educação Física às vezes dá para jogar, mas tem de levar a bola.

Para gostar da escola depende dos professores, pois há professores de que gosta e professores de que não gosta. Não gosta na escola quando, diante do pedido de explicações dos alunos, “*os professores não falam, não respondem*”. Frequenta a escola para quando crescer ter um trabalho bom. Está satisfeito com a escola, mas não gosta quando a “*molecada que não estuda e nem trabalha*” entra na escola pulando o muro para fazer bagunça no pátio e bater nos alunos. Mas com ele isto ainda não aconteceu. Considera que participa “*um pouco*” na escola, nas aulas. H. considera que na escola aprende “*coisas novas*”, porém, não conseguiu dar exemplos.

Participa no Projeto Agente Jovem²¹. Acha a Casa Chico Mendes um espaço “legal”, onde tem “*animação de ficar*”. Nela participa das aulas de inglês – referindo-se às aulas de francês – e quando tem alguma coisa para fazer, passa lá.

H. esclareceu que no livro, juntamente com os colegas, estão contando a história da comunidade, a vida dos moradores e as suas vidas e que isto é importante “*pras pessoas conhecer mais o que acontece na comunidade*”. Considera que na Casa Chico Mendes pode-se ter contato com “*mais gente*”, achando interessante naquele espaço o “*jeito*” como são tratados. Afirmou que as atividades é que são diferentes entre a escola e a Casa Chico Mendes, não sabendo explicar em quê e, que a semelhança entre ambos os espaços “*é que a gente aprende muitas coisas*”. H. está satisfeito com o jeito como as pessoas o vêem.

²¹ O Programa Federal Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano atende adolescentes e jovens alfabetizados e carentes, de famílias com renda per capita que não ultrapasse meio salário mínimo, é destinado às capitais dos Estados, em função do diagnóstico da maior concentração de jovens e de maior prevalência de problemas nesta faixa etária. Objetiva preparar o jovem para a atuação intergerencial, procurando capacitá-lo para o mercado de trabalho e para atuar em suas comunidades na área de saúde, cultura, meio ambiente, cidadania, esporte e turismo. Os jovens deveriam freqüentar curso de capacitação por 6 meses, para depois começarem a atuar na comunidade. Durante este período receberiam uma bolsa mensal de R\$65,00. Este programa inicialmente não contou com destinação orçamentária própria, uma vez que não foi previsto no PPA do período 2000-2003. Entretanto, segundo avaliação governamental, as parcerias entre a Secretaria Especial de Assistência Social com estados, municípios, ONGs e o empresariado teriam garantido o êxito do programa – Informações colhidas no trabalho “*Juventude e Políticas Públicas no Brasil*”, de Marília Spósito e Paulo Carrano.

HISTÓRIA II

M. nasceu em Florianópolis no ano de 1986; tendo hoje dezoito anos. Morou na Comunidade Chico Mendes até os nove anos de idade, quando então mudou-se com sua mãe para a cidade de Palhoça, lá residindo durante cinco anos. Retornou para a Comunidade Chico Mendes aos quatorze anos, passando a residir na casa de uma tia, para estudar. Esta tia é a mãe de R. – que tem participação flutuante no projeto do livro – e mãe adotiva do D. – participante assíduo no projeto do livro – e de L. . Ou seja, Maninho mora com os primos e seus tios.

O que mais agrada na comunidade são os projetos e a quadra de esportes, o que “*ajuda muitas pessoas a saírem da vida do crime*” e que “*gostaria de mudar os jovens*” dali, que são violentos, aqueles que só fazem mal pros outros. Revela que é muito freqüente na comunidade o medo de bala perdida nos tiroteios. Algumas vezes, ao jogar futebol na quadra, presencia tiroteio, situações em que sente medo e corre para se proteger, como os outros. Em suas horas livres prefere jogar futebol e vôlei, pois agora também tem vôlei no Projeto Agente Jovem. Seu objetivo de vida é arrumar um serviço e parar de depender das tias, é ter suas próprias coisas: casa, carro, um emprego bom. Tem uma namorada na Palhoça, mas prefere não dar muitos detalhes. Para ele ser jovem é desfrutar das coisas boas, é poder se divertir bastante, pois “*depois, também, com vinte anos já tem que assumir responsabilidade maior*”.

Estuda na segunda série do Ensino Médio da Escola Estadual A. N. P., situada no Bairro Capoeiras. Gosta de estudar e freqüenta a escola para poder aprender mais coisas, ter uma boa formação e depois arranjar um bom emprego. Acredita que a escola abre portas para o trabalho, principalmente no seu caso, pois “*trabalho está difícil sem estrutura*”. Está satisfeito com o que aprende na escola, só não fica satisfeito com as aulas que não “*pega muito bem*”, como a matemática. Maninho considera ter uma relação boa com os professores e professoras da escola. Não mudaria nada na escola, está satisfeito. Considera-se participante na escola apenas durante as aulas, não em outras instâncias. Quanto ao que aprende na escola, enumera: conviver em grupo, jogar bastante, trabalho em grupo, porque “*sozinho é difícil, ouvindo as opiniões é bem melhor*”.

Envolveu-se na criação do livro sobre a comunidade, na Casa Chico Mendes, local em que gosta de participar; lá também participou do Projeto Esperança²² por dois anos. Participa na Casa “*primeiro pelo Dodô, que é uma pessoa boa, que sempre que a gente tá mal, ele percebe e vem conversar com a gente. E mais é pra fazer o livro mesmo*”. Que se sente valorizado na Casa, não só pelo Dodô – Coordenador da Casa Chico Mendes – mas “*por todo mundo, acho que todo mundo tem uma amizade boa, ajuda bastante*”. Refere-se ao livro como “*uma experiência nova, que a gente pode contar o que a gente sofre ali no dia-a-dia, que a gente participa também, acho que é uma coisa boa*”. M. não considera difícil escrevê-lo, pois gosta de escrever, acha que é uma vocação sua. Sente-se à vontade para abordar assuntos mais íntimos no livro porque a Manu – orientadora na montagem do livro – é uma pessoa boa e fala para escrever o que se sente. Elege como aprendizagens na Casa Chico Mendes “*a participação na vida dos outros, poder ajudar, dar opiniões e conselhos*”. Considera que o Dodô conversa bastante com ele e que isso ele pode fazer também “*com as pessoas que precisam*”.

M. avalia que as pessoas da Casa Chico Mendes e as pessoas da escola são iguais, que conversam “*com a gente*” da mesma maneira. Está “*satisfeitíssimo*” com a escola. Gostaria que as pessoas soubessem que é “*um jovem bom, que apesar de onde vive, tem cabeça boa, que pensa bastante antes de fazer as coisas*”. Quer que as pessoas saibam que seu pensamento é de “*mudar muitas coisas, principalmente na Chico, onde mora e se tiver oportunidade, vai mudar bastante coisa*”.

²²Projeto da ONG Casa Chico Mendes que procura dar atendimento sócio-educativo a crianças e adolescentes, objetivando criar condições para que estes possam experimentar os direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Neste sentido, recebem apoio pedagógico, além de participarem em atividades artísticas, esportivas e de informática.

HISTÓRIA III

E. nasceu em 1987, no Paraná, numa cidadezinha chamada Bela Vista. Em suas lembranças abriga a lama vermelha e os banhos de rio no sítio. Tem dezessete anos e D. é seu apelido. Veio para Florianópolis há cerca de onze anos e desde então reside na Comunidade Chico Mendes. Não conheceu seus pais biológicos. Veio para cá com um senhor que *“o pegou para criar, mesmo”* – seu pai – para residir com uma de suas filhas. Aqui residindo, seu pai adoeceu e faleceu e então D. foi *“registrado”* pela filha de seu pai adotivo. D. mora com M., R. e L.. Em relação à vida na comunidade, D. gosta *“dos amigos, de brincar na quadra, do projeto e de vir na Casa Chico Mendes passar o tempo, não gosta é que alguns guris não respeitam muito as pessoas que moram na comunidade e só porque têm arma, pensam que são melhores do que os outros”*. No dia-a-dia gosta de jogar futebol e *“à noite só fica ouvindo música”*. Seu estilo musical é o Rap e confirmou que juntamente com os amigos está tentando fazer um Rap. Falar de seus planos provoca-lhe certo riso, *“não tenho muito plano, não”*, porém, assumiu querer ser jogador de futebol, mas nunca teve condições para *“ir numa escolinha”*. Acha que joga bem. Para D., ser jovem *“é não deixar as coisas que pode fazer para depois, é viver sem medo de errar”*. Estuda na Escola A. N. P., na segunda série do Ensino Médio, na mesma turma que M. e R. De forma humorada, dando muita risada, expõe não gostar muito de estudar, *“vou mais por obrigação e pra ter um futuro melhor”*. Freqüenta a escola *“porque agora a realidade tá bem dura, tem que estudar pra conseguir um emprego bom e por causa também da família, né, se a família não falasse muito, acho que a vontade era de não ir, mas depois ia me arrepender”*.

Avalia que durante este ano levou a escola *“muito na brincadeira”* e que pretende *“passar no outro ano”*, que quando pensa por esse lado, dá gosto de estudar pra ter alguma coisa e não por obrigação (*Desde que conheci D. , no início do segundo semestre de 2004, ouvi inúmeros depoimentos seus quanto a já estar reprovado*). Declara estar reprovado em todas as matérias, *“fora Educação Física”*, seu forte. Mesmo sabendo-se reprovado, gosta de ir ao colégio porque tem muitos amigos para conversar e *“mesmo sem vontade, a gente aprende alguma coisa, né”!*? Afirmou que gostaria que mudasse a segurança na escola, pois *“tem pessoas que andam armadas, já deram tiro lá dentro e tudo”* e que os vigias *“até os pequeninhos intimidam eles, são bem folgadinhos”*. Gostaria que na escola, em algumas aulas os professores fossem *“mais*

descontraídos, pois são muito sérios e falam muito, deixando os alunos mais cansados". Prefere ficar no pátio e nas aulas com as outras turmas de Educação Física, quando também participa. No pátio costuma ficar conversando com as gurias, com amigas e também com amigos e quando não há alguém para conversar, fica desenhando no caderno. Gosta de desenhar. Sua aprendizagem na escola *"mais é o conteúdo assim de matéria, melhorar a escrita e também mais o jeito assim de ser, respeitar mais as pessoas. É uma segunda casa, né?!"*.

Já participou no Projeto Esperança, da Casa Chico Mendes e atualmente participa na criação do livro sobre a comunidade, local onde *"de vez em quando conversa com o Dodô para passar o tempo"*. Gosta de participar na Casa Chico Mendes, *"já é uma amizade bem antiga, desde pequenininho, é um espaço legal"*. Quanto ao livro, acha que escrevendo, fala mais o que sente, pois não tem muita liberdade de conversar em casa e escrevendo, acha que *"se solta mais"*. Escrever é uma oportunidade para mostrar sua opinião. D. considera que ser autor é importante porque assim confere valor *"ao que faz"*. Traçando um paralelo entre a escola e a Casa Chico Mendes, afirma serem ambos espaços *"para aprender"*, que em ambos tem amigos. A diferença é que na Casa Chico Mendes participa por vontade própria e no colégio sente-se um pouco mais forçado. Gostaria que as pessoas soubessem de sua vida de criança, de como foi criado, ou seja, de sua história.

ANEXO C - FOLDER DA ONG CASA CHICO MENDES

ANEXO D - CONVITE DA FESTA DE DEZ ANOS DA ONG CASA CHICO MENDES

ANEXO E - NOTÍCIA REFERENTE À ESCOLA A. D. M.