JANYSSA OLIVEIRA SZANTO

Psicologia e Educação de Jovens e Adultos:
histórias de vida e caminhos percorridos pelos
jovens que voltaram à escola

São Paulo, 2006

JANYSSA OLIVEIRA SZANTO

Psicologia e Educação de Jovens e Adultos:
histórias de vida e caminhos percorridos pelos
jovens que voltaram à escola

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano

Orientador: Profa. Dra. Maria Amélia Azevedo

São Paulo, 2006

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Szanto, Janyssa Oliveira.

Psicologia e educação de jovens e adultos: histórias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola / Janyssa Oliveira Szanto; orientadora Maria Amélia Nogueira de Azevedo. -- São Paulo, 2006.

180 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia Educacional 2. Educação de jovens e adultos 3. Jovens 4. Projeto de vida I. Título.

LB1051

Psicologia e Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida e
caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola.

Janyssa Oliveira Szanto

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Amélia Azevedo (Orientadora)

Instituição: Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Elenita de Rício Tanamachi

Instituição: Departamento de Psicologia – Universidade Estadual Paulista - Bauru

Assinatura: _____

Defendida e aprovada em ____/____/2006

Dedico este trabalho a todos os jovens
que mesmo vivendo nas condições mais
adversas ainda sonham com uma vida
mais digna e feliz.

AGRADECIMENTOS

Aos jovens que caminharam junto comigo durante a construção deste trabalho, por tudo o que me ensinaram e por tudo o que aprendemos juntos.

À minha orientadora e parceira, professora Maria Amélia Azevedo, por tudo o que me ensinou e por tudo o que certamente ainda me ensinará. Agradeço pelos preciosos momentos juntas e por todo cuidado, preocupação e dedicação com minha formação pessoal e profissional.

A André, meu namorado e eterno amigo, por estar me acompanhando desde o início do meu curso de graduação e por estar construindo comigo uma vida. Agradeço pela paciência e por todo apoio e carinho que tem me dedicado em todos estes anos.

Aos meus pais, pois certamente sem eles eu nunca teria chegado até aqui. Agradeço pelo amor, compreensão e por estarem ao meu lado em todos os momentos de minha vida, bons e ruins.

À minha querida irmã, que mesmo longe está sempre presente para me apoiar em meus projetos e sonhos.

A todos os funcionários, professores e coordenadoras pedagógicas da E.M.E.F. “Professor Roberto Mange”, por terem me recebido tão bem na escola desde o meu primeiro contato e por terem me ajudado em todos os momentos em que busquei seu auxílio.

À professora e amiga Marisa Eugênia Melillo Meira, por ter me apresentado a Psicologia Escolar de forma tão apaixonante, por ter me formado e por ainda estar me acompanhando. Agradeço pelas preciosas colaborações a este trabalho.

À professora Marilene Proença Rebello de Souza, pelas críticas construtivas que deu a este trabalho.

À professora e amiga Elenita de Rício Tanamachi, por tudo o que me ensinou na graduação e por estar me acompanhando também na pós-graduação. Saudades dos divertidos momentos durante as supervisões de estágio.

À Joseana Dalsan, por compartilhar comigo tantos bons momentos e o sonho de que um outro mundo é possível.

À Aline Frollini Lunardelli Lara, por toda ajuda e compreensão nos momentos difíceis que passamos durante o desenvolvimento de nossas pesquisas de mestrado.

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

Bertold Brecht

“As crianças, adolescentes e jovens de uma sociedade nunca
serão o futuro se não participarem do presente”.

César Muñoz

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
APRESENTAÇÃO	11
I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	13
I.1 – O analfabetismo no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos	13
I.2 – Uma retrospectiva das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 1930 aos dias atuais.....	17
I.3 - As iniciativas não-governamentais de EJA.....	26
I.4 - A EJA e os jovens.....	30
I.5 - As pesquisas sobre EJA e as contribuições da Educação e da Psicologia.....	33
II - DE QUE JOVEM FALAMOS?	41
II.1 – Os jovens de nossa sociedade nos dias de hoje.....	46
III – A PROPOSTA DE TRABALHO.....	52
III.1 – objetivos.....	52
III.2- O contato com as escolas, institutos e associações que atendem à Educação de Jovens e Adultos.....	53
III.3 – O contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Roberto Mange”	54
III.3.1 –O primeiro contato com os alunos.....	56
III.4 – Caracterização da pesquisa: A pesquisa-ação-participativa como instrumento da transformação.....	56
III.5 – Os instrumentos de produção dos dados.....	59
III.6 – Os primeiros Círculos de Debate e a nova proposta.....	62
III.7 – Os jovens participantes da pesquisa.....	63
III.8 – Análise dos dados produzidos.....	63

IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS	65
IV.1 – Protagonistas: Os jovens participantes da pesquisa.....	68
IV.1.1 - Histórias de vida.....	68
IV.2 – A Escola de Ensino Fundamental “Professor Roberto Mange”	101
IV.2.1 - Visão dos jovens sobre as aulas e os professores.....	108
IV.3 - O processo de Intervenção.....	111
 V – A VIVÊNCIA COM OS JOVENS NA ESCOLA	 132
V.1 - Os múltiplos fatores envolvidos na construção da história e do discurso desses jovens.....	132
V.2 – A Educação Popular Crítica e Educação de Jovens e Adultos: o avesso do que acontece na escola.....	149
V.3 – A experiência da Psicologia Escolar numa perspectiva crítica no interior da escola: um começo.....	153
V.4 – Os descaminhos da escola e os entraves com o poder público: breves mas necessárias indagações	155
V.5 – Ainda há esperanças.....	159
 REFERÊNCIAS	 161
ANEXOS.....	166

RESUMO

SZANTO, Janyssa Oliveira. **Psicologia e Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola**. São Paulo, 2006. 180 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Nos últimos anos, a presença dos **jovens** tem sido marcante nos cursos de **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, principalmente nos grandes centros urbanos. São jovens que, por uma série de motivos, “abandonaram” a escola, e que agora retornam a ela. Embora o tema Educação de Jovens e Adultos tem sido objeto de muitas pesquisas, principalmente na área da Pedagogia, a Psicologia pouco tem contribuído com pesquisas e propostas práticas nesta área. Diante disso, esta pesquisa teve como principal objetivo compreender, a partir das elaborações da Psicologia Sócio-histórica e da Pedagogia Histórico-crítica, os jovens que freqüentam a EJA de uma escola pública municipal de São Paulo, suas histórias de vida, seus medos, seus desejos, suas culturas e o sentido do conhecimento e da educação escolar na construção de seus projetos de vida. Para tanto, entrevistas individuais foram realizadas bem como o desenvolvimento de Círculos de Debate, a fim de proporcionar momentos de reflexão e ação com os jovens que possibilitassem a construção de um olhar mais crítico e consciente sobre sua realidade, tentando comprometê-los com possíveis transformações da mesma. A leitura do material produzido possibilitou construir um olhar sobre a escola que foi organizado em três momentos: O primeiro, os jovens, suas histórias e projetos. O segundo, a escola, levando em conta sua estrutura e funcionamento. E o terceiro momento, uma leitura do processo de intervenção desenvolvido para e com os jovens. A partir desses três momentos pode-se verificar que os jovens, apesar das sofridas histórias de vida e escolar, vêm a escola como uma oportunidade de retomar o rumo de suas vidas e, principalmente, conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho. Poucos acreditam nesta como um lugar de excelência na transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo homem e, sendo assim, não conseguem vincular a educação escolar à construção de seus projetos de vida. No entanto, mesmo diante de todas as adversidades que a vida coloca, o sonho de serem felizes ainda permanece.

Palavras-chave: Psicologia; Educação de Jovens e Adultos; Jovens; Projeto de Vida.

ABSTRACT

SZANTO, Janyssa Oliveira. **Psychology and Youth and Adult Education: life histories and paths walked by the youths who returned to school**. São Paulo, 2006. 180 p. Dissertation (Masters degree). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

In the last years, the attendance of the **youth** has increased in the **Youth and Adult Education** courses, mainly in the big urban centers. These youths, for several reasons, “abandoned” school, and now are returning to it. Although the theme Youth and Adult Education has been object of many researches, mainly in areas like Pedagogy, the Psychology has not contributed a lot with researches and practical proposes in this area. For this reason, this research had as main aim comprehend, from the elaborations of Social-historical psychology and the Historical-critical pedagogy, the youth who attend the Youth and Adult Education in a public municipal school in the city of São Paulo, their life histories, their fears, their wishes, their cultures and the meaning of knowledge and scholar education in the construction of their life projects. For that, individual interviews were accomplished, as well as the development of Debate Circles, for the purpose of promoting reflexive and action moments with the youths that enable the construction of a more conscious and critical view of their reality, trying to implicate them in a possible transformation of it. The reading of the produced material enabled to construct a view about the school that was organized in three moments: First of all, the youths, their histories and projects. The second one, the school, considering its structure and functioning. And the third moment, a comprehension of the intervention process developed to and with the youths. From these three moments it was possible to verify that the youths, despite their suffered life and scholar histories, understand the school as a possibility to retake the course of their lives and, mainly, get a better collocation in the labor market. Few of them believe in this as a place of Excellency in the transmission of the historical knowledge produced by mankind and, as a consequence, they cannot link the scholar education to the construction of their life projects. However, even all the adversities that life places, the dream of being happy still remains.

Key words: Psychology; Youth and Adult Education; Youth; Life Project.

APRESENTAÇÃO

Durante o curso de graduação, são-nos apresentadas as mais diferentes abordagens teóricas, cada qual com sua filosofia, implicações práticas, possibilidades e limitações. De todas as disciplinas, a Psicologia Escolar foi a que me encantou, mostrando a possibilidade de uma prática realmente transformadora e que possibilite o “encontro entre o sujeito e a educação” por meio de uma ação e reflexão conscientes. (Ragonesi, 1997).

Desde então, me empenhei em trabalhos e projetos de pesquisa e intervenção em educação em todas as disciplinas onde isso era possível: Prática de Ensino, Psicologia Social, Psicologia Escolar, entre outras.

Tudo isso acabou me encaminhando a desenvolver o mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Inicialmente, meu projeto de pesquisa nada tinha de parecido com este (sujeitos, objetivos, etc) a não ser pelo objetivo principal: buscar novas possibilidades de intervenção em psicologia e educação que proporcionem o crescimento de todos, professores, alunos, pais e o próprio psicólogo, na busca de um mundo mais digno e humanizador.

Tendo isso em vista, durante um semestre cursei a disciplina “Perspectivas Atuais em Educação”, ministrada pelo Professor Moacir Gadotti na Faculdade de Educação da USP. Enquanto este relatava com muita emoção sua experiência com a educação popular de adultos me dei conta de uma problemática: durante todo meu curso de graduação, a não ser por uma única disciplina optativa de “Educação Popular”, nunca tinha lido e visto nenhuma formulação ou prática da psicologia que tivesse como sujeito o jovem e o adulto da Educação de Jovens e Adultos. Isso me instigou muito, afinal, este é um campo para o qual a psicologia ainda não voltou seus olhos, suas pesquisas, intervenções e práticas. Resolvi então me aventurar neste novo campo consciente da dificuldade e de todas as barreiras que poderiam surgir, como por exemplo, a falta de referências teóricas e práticas da psicologia nesta área que pudessem ajudar-me no desenvolvimento do trabalho que aqui se encontra.

Sendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) um vastíssimo campo de pesquisa, foi necessário um recorte metodológico e a pesquisa foi desenvolvida com jovens que freqüentam a EJA no município de São Paulo.

Assim, o **primeiro capítulo** apresenta a temática que será discutida ao longo do trabalho, enfatizando seus diferentes aspectos como: a questão do analfabetismo no Brasil, as políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos ao longo da história do Brasil, bem como as iniciativas não-governamentais, o crescente aumento dos jovens egressos do sistema regular de ensino nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, e as pesquisas feitas na área da Educação e da Psicologia sobre o tema.

O **segundo capítulo**, fundamental para uma compreensão aprofundada e histórica do problema colocado (os jovens da Educação de Jovens e Adultos), busca compreender de que jovem falamos e como ele está inserido em nossa sociedade.

O **terceiro capítulo** mostra como se deu a escolha da instituição onde o trabalho foi realizado bem como a forma como os jovens foram convidados a participar, e também, como o trabalho foi desenvolvido para e com os jovens e como se deu sua posterior análise. No **quarto capítulo** há então a apresentação dos dados que foram produzidos ao longo do trabalho. Estes foram organizados em três momentos diferentes: 1. Os protagonistas do trabalho, ou seja, os jovens e suas histórias de vida, expectativas, sonhos, frustrações, etc.; 2. A escola, sua estrutura, funcionamento e o olhar dos jovens sobre ela; e 3. O trabalho de intervenção que foi desenvolvido.

Finalizando, no **quinto capítulo**, há a discussão dos temas que emergiram do trabalho de intervenção e entrevistas desenvolvidas com os jovens, mostrando que apesar dos muitos obstáculos que ainda temos que superar na EJA, não podemos perder a esperança de uma educação voltada ao crescimento e humanização de todos os jovens do nosso país.

I – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

I.1 – O analfabetismo no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos

A educação de Jovens e Adultos - EJA¹ tem sido tema de políticas públicas já há algum tempo, porém, a história nos mostra que embora todas as tentativas e iniciativas políticas e sociais ocorridas no século XX e início do século XXI, a educação brasileira de jovens e adultos ainda tem um longo caminho a percorrer para que possa, efetivamente, garantir uma educação democrática e de qualidade aos jovens e adultos de nosso país. Infelizmente, sabemos que embora o número de pessoas analfabetas no país esteja diminuindo, como veremos mais adiante, o número de pessoas analfabetas funcionais cresce a cada dia. São pessoas que estão tendo negados seus direitos à educação e à liberdade.

Até hoje, campanhas e movimentos sociais não conseguiram resolver o problema do analfabetismo no Brasil, pois ele tem raízes mais profundas do que apenas a falta de acesso à escola. Sendo este um processo multideterminado, vários são os fatores que influenciam em sua construção, como a precária escolarização das nossas crianças e adolescentes, que hoje saem da escola mal sabendo ler e escrever, tornando-se analfabetos funcionais, a destituição do sentido da escola, que forma as pessoas tendo em vista o mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento humano, e em diversos outros fatores sociais, econômicos e fundamentalmente **políticos**. O analfabetismo e o analfabetismo funcional continuarão sendo uma triste realidade pelos próximos anos enquanto continuarmos a oferecer uma educação pobre para a população deste país.

A produção de novos analfabetos se faz, sobretudo, por meio da exclusão praticada **no e do** sistema escolar. Para Azevedo

a permanência e a (re)produção desse quadro sombrio vêm sendo asseguradas e reforçadas pela atuação do que poderíamos chamar de escola da excludência,

¹ No texto, a abreviação EJA será utilizada para se referir a Educação de Jovens e Adultos

uma escola de 1º grau cujo perfil assim poderia ser traçado: acesso restrito, permanência precária, qualidade comprometida. (1994, p.34).

Segundo relatório da ONU sobre a Juventude Mundial (2005) 113 milhões de crianças ainda não estão na escola e 130 milhões de jovens são iletrados.

O analfabetismo, no Brasil, é um fenômeno que reflete o descaso do poder público para com a educação de sua população.

Tabela 1

Total da população por faixa etária segundo Regiões da Federação Brasileira / 2000

Unidade Geográfica	Total da População por Faixa Etária					
	15 anos e mais	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 44 anos	45 a 59 anos	60 anos e mais
Brasil	119.533.048	17.939.815	29.991.180	35.837.167	21.228.857	14.536.029
Norte	8.098.614	1.524.484	2.358.773	2.327.172	1.181.114	707.071
Nordeste	31.998.986	5.571.708	8.311.554	8.867.003	5.227.864	4.020.857
Sudeste	53.084.509	7.155.091	12.878.092	16.366.357	9.952.081	6.732.888
Sul	18.196.276	2.451.895	4.210.426	5.713.131	3.515.476	2.305.348
<i>Centro-Oeste</i>	8.154.663	1.236.637	2.232.335	2.563.504	1.352.322	769.865
<i>Fontes: IBGE, Censo Demográfico de 2002; INEP, Censo Escolar de 2000.</i>						

Tabela 2

Número de analfabetos entre a população de 15 anos e mais, segundo Regiões da Federação Brasileira / 2000.

Unidade Geográfica	Total de Analfabetos por Faixa Etária					
	15 anos e mais	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 44 anos	45 a 59 anos	60 anos e mais
Brasil	16.256.494	896.990	2.189.356	3.906.251	4.182.084	5.116.682
Norte	1.320.074	103.664	221.724	351.402	323.625	321.010
Nordeste	8.383.734	596.172	1.363.094	2.145.814	2.028.411	2.255.700
Sudeste	4.299.845	135.946	412.098	916.515	1.184.297	1.683.222
Sul	1.401.113	36.778	109.471	274.230	404.279	569.420
<i>Centro-Oeste</i>	880.703	27.206	93.758	215.334	252.884	290.239
<i>Fontes: IBGE, Censo Demográfico de 2002; INEP, Censo Escolar de 2000.</i>						

Tabela 3

Taxa de analfabetismo entre a população de
15 anos e mais, segundo Regiões da Federação Brasileira / 2000.

Unidade Geográfica	Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária					
	15 anos e mais	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 44 anos	45 a 59 anos	60 anos e mais
Brasil	13,6	5,0	7,3	10,9	19,7	35,2
Norte	16,3	6,8	9,4	15,1	27,4	45,4
Nordeste	26,2	10,7	16,4	24,2	38,8	56,1
Sudeste	8,1	1,9	3,2	5,6	11,9	25,0
Sul	7,7	1,5	2,6	4,8	11,5	24,7
Centro-Oeste	10,8	2,2	4,2	8,4	18,7	37,7

Fontes: IBGE, Censo Demográfico de 2002; INEP, Censo Escolar de 2000.

Tabela 4

Número de analfabetos entre a população de 15 anos e mais por gênero,
localização e raça/cor, segundo Regiões da Federação Brasileira / 2000

Unidade Geográfica	Gênero		Localização		Raça Cor ⁽¹⁾	
	Masculino	Feminino	Urbana	Rural	Branca e Amarela	Parda e Negra
Brasil	2.243.396	2.194.626	1.658.162	4.844.435	1.349.289	3.039.964
Norte	224.412	205.931	147.848	394.702	146.528	224.412
Nordeste	2.372.596	2.028.863	1.634.828	3.579.854	1.634.828	2.313.910
Sudeste	318.188	382.686	300.989	829.870	245.091	481.582
Sul	95.275	119.094	91.072	175.139	84.066	197.556
Centro-Oeste	95.115	95.115	82.786	175.259	66.052	11.849

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000; INEP, Censo Escolar de 2000
(1) Nota: Informações dos microdados do Censo Demográfico de 2000.

Tabela 5

Taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos e mais por gênero, localização e raça/cor, segundo Regiões da Federação Brasileira / 2000

Unidade Geográfica	Gênero		Localização		Raça Cor ⁽¹⁾	
	Masculino	Feminino	Urbana	Rural	Branca e Amarela	Parda e Negra
Brasil	13,8	13,5	10,2	29,8	8,3	18,7
Norte	17,0	15,6	11,2	29,9	11,1	17,0
Nordeste	28,3	24,2	19,5	42,7	19,5	27,6
Sudeste	7,4	8,9	7,0	19,3	5,7	11,2
Sul	6,8	8,5	6,5	12,5	6,0	14,1
Centro-Oeste	10,8	10,8	9,4	19,9	7,5	12,7

Fontes: IBGE, Censo Demográfico de 2000; INEP, Censo Escolar de 2000.
(1) Nota: Informações dos microdados do Censo Demográfico de 2000.

Tabela 6

Taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos e mais por rendimento domiciliar em salários mínimos segundo Regiões da Federação Brasileira / 2000

Unidade Geográfica	Rendimento Domiciliar em Salário Mínimo (SM)				
	Até 1 SM	Mais de 1 SM até 3 SM	Mais de 3 SM até 5 SM	Mais de 5 SM até 10 SM	Mais de 10 SM
Brasil	30,5	20,1	10,6	5,6	1,9
Norte	27,9	19,8	12,9	8,0	3,6
Nordeste	38,7	29,7	17,6	9,0	3,1
Sudeste	20,3	13,7	8,3	4,9	1,7
Sul	19,2	12,5	6,9	3,8	1,4
Centro-Oeste	24,3	15,7	9,7	5,7	1,9

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000; INEP, Censo Escolar de 2000.

Podemos perceber pelas tabelas 2 a 6 que o analfabetismo é um fenômeno que se concentra mais nas regiões Norte e Nordeste do país, é maior entre a população de mais de 60 anos de idade, atinge principalmente a população da zona rural, de cor negra e parda e que ganha até 1 salário mínimo. No que se refere ao gênero, o analfabetismo é um fenômeno que, nas regiões Norte e Nordeste, atinge mais o sexo masculino e nas

regiões Sul e Sudeste atinge mais o sexo feminino. Porém, analisando a taxa de analfabetismo por gênero no Brasil, podemos dizer que ela é praticamente igual tanto no sexo masculino quanto no feminino. Isso indica um avanço na questão da desigualdade que a mulher sofre no país no que se refere a trabalho, renda, etc. Todavia, podemos caracterizar o analfabetismo no Brasil como um fenômeno extenso, desigual, grave e endêmico. (Azevedo et al., 2002). Extenso, visto que o total de pessoas de 15 anos e mais em situação de analfabetismo no Brasil é de mais e 16 milhões de pessoas; é desigual, atingindo mais as mulheres, pessoas negras/pardas e pessoas residentes nas áreas rurais; é grave, pois atinge mais de 13% da população de 15 anos e mais do país; e é endêmico, pois está presente, cronologicamente, há muito tempo na história do nosso país, como veremos mais adiante. Muito mais do que uma herança do passado, como nos mostra a história, o analfabetismo no Brasil ainda é presente e, se nada for feito, ainda será uma triste realidade para o futuro.

1.2 – Uma retrospectiva das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 1930 aos dias atuais

Segundo levantamento histórico realizado por Di Pierro, Jóia & Ribeiro (2001) e Ribeiro et al (1997), a educação de adultos começou a ter destaque e a ser discutida na educação do Brasil a partir da década de 30, quando um sistema público de educação elementar começa a ser consolidado. Mas é na década de 40 que efetivamente há uma extensão do ensino elementar aos adultos, disseminando campanhas de alfabetização de adultos por todo o território brasileiro com o objetivo de oferecer os benefícios da escolarização a essa camada da população, que até então nunca havia freqüentado a escola. Também, com o fim da ditadura de Vargas, em 1945, era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais integrando as massas populacionais analfabetas para que pudesse ocorrer a redemocratização do país.

Sob a direção de Lourenço Filho é criada, em 1947, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, uma política governamental que entendia a educação de adultos como peça fundamental para elevar o nível educacional e cultural da população. Tal iniciativa Federal regulamentou a distribuição de financiamentos públicos destinados à educação primária de adultos. Esta Campanha possibilitou também a abertura de um campo de reflexão teórico-pedagógica em torno do analfabetismo e de suas

consequências psicossociais, visto que o analfabetismo era concebido como consequência da situação econômica, social e cultural do país, ou seja, o analfabetismo era justificado pela pobreza como tantos outros fenômenos no Brasil. Tal concepção acabava por legitimar uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal. Durante a mesma Campanha, essas visões preconceituosas foram criticadas e, aos poucos, os adultos analfabetos foram reconhecidos como indivíduos produtivos e plenamente capazes, embora nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos tenha sido produzida na época.

No final da década de 50 a Campanha de Educação de Adultos foi marcada por críticas como a superficialidade do aprendizado, que se efetivava num curto espaço de tempo, a inadequação do método à população adulta e às diferentes regiões do país, etc. Todas essas críticas contribuíram para que um novo paradigma pedagógico surgisse no início da década de 60 com Paulo Freire. (Ribeiro et al, 1997).

O pensamento pedagógico de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação popular de adultos como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes e outras experiências desenvolvidas por sindicatos e outros movimentos sociais. Para eles, a educação de adultos não era somente uma problemática educacional, mas também **social e política**. Todos eles alertavam para a necessidade de se realizar uma educação de adultos crítica, que partisse da realidade objetiva dos educandos e que fosse, fundamentalmente, voltada à transformação social e que promovesse a humanização dos indivíduos. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Paulo Freire propunha uma ação educativa que se pautasse em sua cultura e que fosse baseada no diálogo. Segundo Freire, “crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras **grávidas de mundo**”. (2001, p.29, grifo nosso). É desta forma que, para que haja uma alfabetização conscientizadora, na perspectiva de Paulo Freire, a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra. A partir daí, a alfabetização de adultos começa ser incorporada pelos movimentos sociais organizados.

Em 1964, o Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou as propostas de Paulo Freire. Porém, com o golpe militar de 1964, estes e outros programas de alfabetização e educação popular acabaram por desaparecer ou desestruturar-se frente a violenta

repressão do governo e Paulo Freire foi exilado. Entretanto, isso não impediu que o educador continuasse a desenvolver sua proposta de alfabetização de adultos no Exterior e que, mesmo no Brasil, iniciativas de movimentos de cultura e educação popular baseadas em suas idéias fossem desenvolvidas às escondidas em igrejas, espaços comunitários, associações de moradores, etc., visto que o governo só permitia programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, ou seja, isentos de crítica e que contribuíssem para a manutenção do sistema vigente. Um exemplo de educação popular, citado por Fávero (2004), foi o movimento Cipó, localizado em São Paulo. Este movimento de resistência acabou em 1968, com o AI-5.

Porém, frente ao grave problema do analfabetismo que ainda assolava o país, o governo criou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de proporções nacionais que tinha como objetivo a alfabetização de grandes parcelas da população adulta analfabeta nas diversas localidades do país. Durante a década de 70 o Mobral se expandiu por todo o território nacional e ao final dos anos 70, respondendo às críticas em relação ao baixo desempenho na leitura e escrita que era capaz de produzir, criou o Programa de Educação Integrada, equivalente as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Tal iniciativa foi considerada um dos desdobramentos mais importantes do movimento, pois permitia a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos. (Di Pierro, Jóia & Ribeiro, 2001).

Finalmente, em 1985, quando o Brasil já passava pelo processo de abertura política, o Mobral é extinto sem cumprir suas metas de “erradicação do analfabetismo”. Segundo Paiva, 1981 (apud Oliveira & Paiva, 2004), embora o Mobral tenha trabalhado com grandes números, a comparação dos resultados dos censos de 1970 a 1980 mostrou que em dez anos de atuação em âmbito nacional, o movimento conseguiu reduzir não mais que 7% da taxa de analfabetismo.

Com o fim do Mobral, muitos programas governamentais surgiram apoiados na Lei Federal de 1971 que dispôs pela primeira vez na legislação educacional brasileira regras básicas para a educação supletiva ². Nestes programas (curso supletivo, centros de estudo e ensino à distância, etc.), a característica principal é a **aceleração**, pois a conclusão de uma etapa se dá na metade do tempo do que acontece no sistema regular de ensino, ou seja, se no ensino regular a primeira série do ensino fundamental tem

² A lei Federal 5692/71 consagra a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos, constituindo o ensino de primeiro grau e dispôs regras para a educação supletiva de jovens e adultos como, por exemplo, além da reposição de escolaridade, a formação para o trabalho e profissionalização, etc.

duração de dois semestres, no curso supletivo esta mesma série tem duração de um semestre. Aprovado em plena ditadura militar, o ensino supletivo não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação popular iniciados por Paulo Freire já haviam desenvolvido em relação à alfabetização de adultos. A aceleração é privilegiada em detrimento à qualidade da educação.

O direito à educação básica só foi assegurado aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado da intensa mobilização de setores progressistas no processo constituinte. Com a promulgação da Constituição, o governo Federal e toda a sociedade civil se mobilizariam para erradicar o analfabetismo em 10 anos. A Fundação Educar (que se responsabilizou pelos programas desenvolvidos pelo antigo Mobral) era a principal responsável pela coordenação e execução desta tarefa. Em 1989, juntamente com o MEC (Ministério da Educação), a Fundação convocou especialistas que vinham desenvolvendo trabalhos com a EJA para que pudessem formar uma comissão a fim de discutir e preparar o Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO. (Machado, s.d).

Tendo todas as garantias constitucionais que a alfabetização de adultos teve no final dos anos 80, poderíamos supor que a década seguinte seria de ampliação significativa do atendimento e de iniciativas, tendo em vista os enormes desafios pedagógicos que foram apresentados à educação de jovens e adultos no momento histórico de consolidação da democracia brasileira. (Di Pierro, Jóia & Ribeiro, 2001). Porém, vimos que não foi exatamente isto que aconteceu. A década de 90 foi marcada pelo retrocesso nas políticas públicas federais e estaduais no que se refere à educação de jovens e adultos, que passa a ser assumida pelos movimentos sociais e ONGs, muitas vezes em parceria com o Estado, como veremos a seguir.

Em 1990, no governo de Fernando Collor de Melo, a Fundação Educar foi extinta, desarticulando também a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização. Porém, com as diversas discussões, eventos, congressos, seminários, etc., que vinham sendo desenvolvidos em virtude do Ano Internacional da Alfabetização, o MEC criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Este projeto envolvia **órgãos governamentais e não-governamentais** e, utilizando-se do discurso da parceria, foi mais uma tentativa de vincular os objetivos da EJA às exigências do mercado, do que uma tentativa de mobilizar a sociedade quanto à educação tanto de crianças quanto de jovens e adultos. Como meta principal, o projeto pretendia reduzir

em 70% o número de analfabetos no país em cinco anos. Entretanto, o programa foi encerrado um ano depois devido à falta de controle da destinação dos recursos.

Vale destacar aqui, que um evento internacional marcou o início dos anos 90 no que se refere à educação de jovens e adultos. A Conferência Mundial da Educação para Todos, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia, representou o primeiro esforço conjunto de organismos internacionais com campos de ação diferenciados como: Banco Mundial, UNICEF, UNESCO e PNUD na busca de soluções **conjuntas** para o problema educacional no mundo.

Segundo o artigo terceiro da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. A Declaração deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas que tentassem reduzir as taxas de analfabetismo e que expandissem os serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos. (Haddad, 2000).

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental no atendimento de jovens e adultos. Desta forma, o Estado não era obrigado a se comprometer com políticas educacionais que efetivamente se preocupassem com a questão do analfabetismo adulto no país, além de, segundo Fávero et al., 1999, (apud Di Pierro, Jóia & Ribeiro, 2001) o dispensar de aplicar verbas no ensino de jovens e adultos.

A partir de Dezembro de 1996, entre em vigor a Lei 9394, mais conhecida como “Lei de Diretrizes e Bases”, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Para Machado (s.d) a LDB reduziu a EJA a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames de 18 para 25 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, o que, segundo a autora, caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino.

Em janeiro de 1997, o governo lança o programa “Alfabetização Solidária” (existente até os dias atuais, porém, após o fim da presidência de Fernando Henrique Cardoso, passa à categoria de ONG), que tinha como principal objetivo combater o analfabetismo principalmente nos municípios das regiões Norte e Nordeste do país. Para tanto, o Programa contaria com **parcerias** do Governo Federal, prefeituras, empresas e universidades. A partir de 1999 a Alfabetização Solidária começou a se expandir também para as grandes cidades do país. Segundo dados apresentados no site do próprio

Programa, de janeiro de 1997 a Dezembro de 2004, a Alfabetização Solidária já atendeu 4,9 milhões de brasileiros em 2.066 municípios de 21 estados e do DF. Também já capacitou 216.000 alfabetizadores e possui a parceria de 188 empresas, organizações e institutos, além de 219 instituições de ensino superior.

Entretanto, Machado (s.d) faz uma crítica ao Programa, dizendo que este vai na contramão do que deveria ser discutido sobre a EJA. Ao falar sobre o Programa diz que este:

se propõe a uma mobilização de parceiros em torno de cinco meses de "alfabetização", onde a estrutura local de ensino, as secretarias municipais de educação, **não passam de espectadoras do processo**; os alfabetizadores sequer podem atuar nas turmas mais de um módulo; as universidades acabam por fazer um precário acompanhamento à distância, pelas condições de comunicação com os municípios, pela impossibilidade de conhecimento aprofundado da realidade regional e pela falta de articulação geral do programa a uma proposta mais conseqüente de Educação de Jovens e Adultos. (p.7, grifo nosso).

Para a autora, o programa é apenas mais um instrumento da política neoliberal que estava sendo instaurada no país e surgiu como um ótimo marketing para o Governo Federal em prol do discurso da necessidade da “responsabilidade social” do empresariado. O conceito de parceria, segundo Di Pierro (2001), parece estar vigente apenas no plano operacional, pois não se faz refletir em instâncias de gestão do Programa. Os “parceiros” participam de modo subordinado, o que não configura um modelo horizontal de gestão democrática de um programa em parceria. O fato é que nos oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso, o governo marginalizou a EJA e, por meio do Programa Alfabetização Solidária, “remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo”. (Di Pierro, 2005, p.1127).

Aqui nota-se claramente que, no decorrer dos anos, **o discurso da parceria serviu apenas para que o governo pudesse se eximir de sua responsabilidade** com a educação de jovens e adultos entregando-a às organizações não-governamentais.

Diante da pressão das secretarias estaduais e municipais de educação e das organizações sociais por uma cooperação financeira do governo, o MEC lança em 2001 o Programa Recomeço, que tinha como foco o Norte e Nordeste do país, bem como

regiões que possuíam baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Como este recebia recursos do Fundo de Combate à Pobreza o orçamento federal para a EJA aumentou substancialmente. (Di Pierro, 2005).

Em 2000 encerrou-se a década em que países e entidades internacionais que participaram da Conferência Mundial de Educação Para Todos comprometeram-se em realizar esforços conjuntos a fim de tentar solucionar os problemas educacionais de crianças, jovens e adultos do mundo. Segundo Haddad (2000), embora os índices de analfabetismo absoluto tenham tido uma importante queda durante os anos 90, (como pode ser observado na tabela 7), o Brasil não cumpriu em 2000 a meta assumida na Conferência de Jomtien de reduzir o índice de analfabetismo à metade dos índices de 1990. “Há evidências de que os progressos observados resultam antes da democratização das oportunidades educacionais na infância e adolescência que dos esforços empreendidos ao longo das últimas décadas no campo da educação de pessoas adultas”. (p.30).

Tabela 7

Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais no Brasil - 1940 a 2000

Ano do Censo	População		
	Total	Não Alfabetizada	
		Número	%
	População de 15 anos ou mais		
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.466	19,4
2000	119.533.048	16.291.363	13,6
Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000.			

Fazendo um retrospecto de 1930 a 2000, a tabela 7 mostra que embora a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais seja descendente, em números absolutos ela é sempre ascendente, pelo menos até 1991, quando pela primeira vez na história do Brasil o analfabetismo também começa a recuar em números absolutos. Esse recuo fica ainda mais evidenciado no censo de 2000. Porém, ainda há muito que fazer visto que 16.256.494 de analfabetos no Brasil é um número absoluto extremamente alto que muitas vezes é escamoteado pelos milhares de gráficos, o que acaba por iludir-nos de uma falsa vitória sobre o analfabetismo.

Chegando finalmente aos dias atuais, em 2003, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, é lançado o Programa Analfabetismo Zero, hoje chamado de Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo inicial “erradicar” o analfabetismo.

Mencionado como uma prioridade do governo, ao lado do combate à pobreza, a Educação de Jovens e Adultos **volta a ser tema de políticas públicas** e o diálogo com a sociedade civil e especialistas na área é retomado.

Porém, como coloca Di Pierro (2005) havia vários aspectos polêmicos no Programa, entre eles, a semelhança com as campanhas de alfabetização dos governos passados, como a curta duração dos cursos, ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, alfabetizadores com pouca ou nenhuma formação pedagógica e a falta de projetos que dessem continuidade aos estudos dos jovens e adultos que garantissem a consolidação de sua aprendizagem. Isso tudo aliado à limitação do sistema de financiamento da educação do governo anterior e da dissolução, dentro do próprio MEC, dos programas de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2004, tais problemas começam a ser superados com a troca de ministros da educação e a reunião de diversos programas do MEC na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a inclusão da modalidade no FUNDEB (Fundo de Financiamento da Educação Básica), que substituiu a FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) em 2006. Em 2005 foram feitas alterações no Programa, como a elevação do orçamento, ampliação do tempo de duração (de seis para oito meses), elevação nos recursos para formação de alfabetizadores e elaboração de instrumentos de diagnóstico, acompanhamento e avaliação do Programa. (Di Pierro, 2005).

Ressalta-se, entretanto, que em nenhum momento abriu-se mão das parcerias com municípios, sociedade civil, empresas privadas, universidades, etc., que continuam sendo vistas como potencializadoras na tentativa de diminuir o analfabetismo brasileiro.

Segundo o Ministério da Educação (www.mec.gov.br), o Brasil Alfabetizado atendeu, só em 2005, mais de 1,1 milhão de alunos diretamente e outros 713 mil alunos por intermédio das ONGs, porém, não foi encontrada nenhuma avaliação oficial sobre os **efetivos resultados** do programa, ficando este limitado apenas aos números: número de alunos atendidos, número de parceiros, verba repassada, etc. A pergunta que fica é: houve real diminuição no número de analfabetos no Brasil a partir da implementação do Programa? Espera-se que sim. Continuamos aguardando uma avaliação do governo sobre o Programa.

O que podemos compreender do que foi colocado até este momento sobre as políticas públicas e a EJA é que esta passou por vários momentos, a saber:

- Em seu início, era de total “responsabilidade” do Estado (décadas de 30 e 40);
- Experiências de educação de adultos não-formais (Educação popular feita por movimentos sociais, associações, etc) desvinculadas das experiências governamentais de EJA.(início da década de 60);
- Experiência de aproximação dos movimentos sociais com o Estado que acabou frustrado pelo Golpe Militar (1964);
- Novamente experiências de Educação Popular (considerados movimentos de resistência e que aconteciam às escondidas) desvinculados do Programa de Educação de Adultos do governo federal (anos da Ditadura Militar);
- Retrocesso nas políticas públicas de educação de adultos, o Estado se exime de sua responsabilidade, que passa às mãos das ONGs (anos 90);
- Nova aproximação entre ONGs e Estado, agora por meio da política de “parceria”, mas sem investimento financeiro do governo em políticas públicas de EJA (fim da década de 90);
- O Estado retoma as políticas públicas e os investimentos na EJA em parceria com as ONGs; (de 2003 até hoje).

O que a história nos mostra, até este momento, é que desde que começou a ser questionada, a Educação de Jovens e Adultos sempre representou um apêndice da educação brasileira e ainda o é, pois embora hoje exista a Coordenação de Educação de

Jovens e Adultos, esta se encontra dentro de uma secretaria (SECAD), que provavelmente está também dentro de uma outra secretaria, e assim por diante. Desta forma podemos compreender que a EJA nunca foi considerada uma prioridade para o governo e que, por este motivo, não se constitui ainda hoje como um componente efetivo e fundamental do sistema educacional do país. Felizmente, como veremos mais adiante, há movimentos não-governamentais comprometidos com uma educação especialmente voltada para a população jovem e adulta e que estão tendo resultados muito positivos. Esperamos que, a partir da política de “parceria”, essas instituições, em conjunto com a sociedade e com os movimentos sociais que lutam pela EJA, continuem pressionando o governo para que este, de fato, assuma sua responsabilidade com a educação de qualidade **de todo** o povo brasileiro.

I.3 - As iniciativas não-governamentais de EJA

Importante ressaltar que embora as políticas públicas não deram resultados concretos até agora, há iniciativas não-governamentais muito bem sucedidas no país. Pode-se citar como exemplos a Ação Educativa, a GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), e o Instituto Paulo Freire.³

Fundada em 1994, a Ação Educativa atua nas áreas da educação e juventude desenvolvendo projetos culturais, de pesquisa, formação de educadores, educação de jovens e presta assessoria a políticas públicas como em escolas municipais e estaduais, órgãos públicos federais, etc. Alguns dos principais objetivos da instituição no que se refere à EJA são⁴:

- Construir uma base de dados abrangente que permita descrever e conhecer as ações desenvolvidas pelo executivo municipal para a educação escolar de jovens e adultos;
- Examinar como se constituíram os diversos programas municipais de atendimento escolar para jovens e adultos sob o impacto das reformas de ensino recentes – particularmente a implantação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

³ Mais informações podem ser encontrados nos sites dos programas: www.geempa.org.br, www.acaoeducativa.org.br e www.paulofreire.org.

⁴ Dados retirados do site da Ação Educativa.

do Ensino Fundamental), quais os mecanismos adotados para sua estrutura, financiamento e funcionamento;

- Analisar os diversos desenhos e concepções de relacionamento entre o poder público e entidades da sociedade civil no atendimento da escolarização de jovens e adultos;
- Verificar como o rejuvenescimento da população atendida em programas de escolarização de jovens e adultos tem sido considerado em políticas e processos pedagógicos.

Desde sua implementação, o programa de Educação de Jovens e Adultos já alcançou 1,2 milhões de pessoas em todo o Brasil.

Atualmente, a Ação Educativa coordena a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que representa a parceria entre mais de 120 instituições de 13 estados brasileiros e tem como meta principal desenvolver uma ampla mobilização social para que todos tenham acesso à educação pública de qualidade, como garantido por lei. Entre os campos de investigação prioritários, estão as políticas de educação de jovens e adultos, o alfabetismo funcional, a educação dos afros-descendentes e a educação no campo.

Este ano (2006) o material didático “Viver, aprender”, desenvolvido pela Ação Educativa especialmente para a EJA, foi adotado pela rede pública da cidade de São Paulo. A coleção, primeira a ser desenvolvida no país para esta população, já é utilizada pelos Estados de Pernambuco e Bahia e em cidades como Ribeirão Preto. Também, a instituição promove cursos de formação de professores para a EJA. Em 2003 foram formados 5 mil professores, técnicos, coordenadores e educadores.

Tais projetos se tornam imprescindíveis para esse ramo da educação ainda marginalizado e que deve ser diferenciado tendo em vista a população que atende. Não é possível alfabetizar e educar jovens e adultos com materiais didáticos utilizados por crianças. A formação de educadores especialmente voltados para essa população também se torna urgente na medida em que apenas a “boa vontade”, carinho e empenho dos voluntários não é suficiente para uma educação política, de qualidade e comprometida com a transformação e também, professores formados para lecionar/alfabetizar crianças ainda não têm a preparação necessária para atender os jovens e adultos da EJA.

Fundada há 32 anos, o GEEMPA, ao longo de sua existência, já desenvolveu importantes projetos como, por exemplo, zerar o analfabetismo no município de Horizontina, no Rio Grande do Sul, em parceria com o MEC, a Expedição Educativa ao Cabo Verde, desenvolvida a convite do Ministério da Educação daquele país para atuar na formação dos professores da rede pública, entre outras.

Reconhecido pela UNESCO e pelo MEC, o GEEMPA tem se destacado principalmente pelo projeto ANA 3 – Ação Nacional de Alfabetização em 3 meses, colocado em prática desde 1988.

Por sua notória especialização na área de construção de uma didática para a alfabetização de jovens e adultos em 3 meses e formação de professores na didática geempiana de alfabetização de jovens e adultos, o GEEMPA vem desenvolvendo cursos e assessorias às redes de ensino de sete estados brasileiros: São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e Piauí, este último através de parceria com a UNESCO e o Ministério da Segurança Alimentar, no Programa Fome Zero, atingindo 2.000 professores e beneficiando uma população de 40.000 alunos.

Isso só mostra que outra educação é possível. Segundo Grossi (2003) este programa reflete reais possibilidades de superação das dificuldades nesta área “em que se patina desde 1845, insistindo com 25 movimentos de alfabetização de adultos com leigos de boa vontade e com os superados métodos que ignoram as estupendas conquistas da pedagogia e da didática”. (p.2).

Fundado em 1992 por Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Torres, entre outros, o Instituto Paulo Freire tem como principal objetivo aproximar as pessoas e instituições que trabalham a partir das idéias de Paulo Freire. Para isso, dentre os objetivos que possam concretizar a idéia principal, destacam-se:

- Levantamentos, estudos e pesquisas;
- Formulação de planos, programas e projetos de educação, ciência, cultura e comunicação;
- Realização de cursos;
- Prestação de serviços de consultoria, com vistas ao desenvolvimento e implementação dos planos, programas e projetos previstos no inciso anterior;
- Produção, edição e publicação de trabalhos referenciados no pensamento freireano.

Todos os trabalhos do instituto têm como meta a construção de um mundo sonhado por Paulo Freire, e como ele mesmo dizia, “menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”. (retirada do site www.paulofreire.org).

Dentre os projetos desenvolvidos pelo instituto hoje, destaca-se o MOVA (Movimento de Educação de Jovens e Adultos). Inicialmente implementado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, enquanto Paulo Freire era Secretário da Educação (1979-1981), e extinto em 1993, o projeto foi assumido pela equipe do instituto que, desde então, deu continuidade ao trabalho desenvolvido por Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos que tinha (e tem) como meta a educação popular numa perspectiva transformadora.

Em setembro de 2001, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo relançou o programa MOVA-SP, cujo principal objetivo é atingir os alunos dos diversos programas de EJA oferecidos pela secretaria, entre eles, os alunos da Suplência I e II (de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª). Atualmente, o governo recebe a **acessoria da Ação Educativa** na formação de educadores de EJA. Além disso, como dito anteriormente, um novo material está chegando a rede municipal de ensino.

Enfim, espera-se que com essas parcerias, pelo menos no âmbito municipal, a EJA possa dar os primeiros passos na direção de uma educação especialmente voltada a essa população, de qualidade e mais democrática. Já é um começo, se não parar aí.

I.4- A EJA e os jovens.

Como visto até este momento, historicamente, há um processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no campo das políticas públicas ao longo da história do Brasil que nos faz refletir sobre o sentido destas no campo não só da alfabetização de adultos, mas no campo da educação como um todo.

Um dos resultados do sucateamento da escola pública que estamos vivendo hoje é o crescente aumento de jovens em programas de alfabetização de jovens e adultos. Ou seja, se antes os cursos de alfabetização de adultos vinham para atender aqueles que nunca haviam freqüentado a escola, hoje eles vêm também para atender aqueles jovens que por motivos diversos já não estão mais no ensino regular, mas que certamente já passaram pela escola em algum momento de suas vidas.

Estamos, portanto, diante de uma nova situação que precisa ser compreendida para que possamos efetivamente pensar propostas práticas na educação de jovens e adultos tanto no campo da pedagogia como no campo da psicologia para realmente possibilitar que o conhecimento produzido historicamente pelo homem esteja acessível a todos.

Qualquer pessoa que entre hoje numa sala de educação de jovens e adultos vai se deparar com a presença marcante da juventude. Esse é um fenômeno que surge a partir dos anos 90 em consequência principalmente das deficiências do sistema escolar regular público, da entrada precoce desses jovens no mercado de trabalho formal ou informal, e da enorme desigualdade em que se encontram os jovens brasileiros no que se refere à situação de renda e cor, por exemplo, como foi visto anteriormente.

Dados do IBGE de 2000 apontam que dos cerca de 16 milhões de analfabetos no Brasil, 5% são jovens entre 15 e 19 anos e 6,7% estão entre 20 e 24 anos. “O IBGE vem demonstrando ainda que, à medida que se eleva a idade, as taxas de analfabetismo, assim como os diferenciais por cor, tendem a aumentar progressivamente”. (Andrade, 2004, p.46).

Ressalta-se que os números expressos acima referem-se apenas ao analfabetismo absoluto. Se pensarmos também nos analfabetos funcionais, os números aumentam muito⁵. Por exemplo, segundo dados do censo demográfico do IBGE de 2000, havia no Brasil aproximadamente 16 milhões de analfabetos absolutos entre a população de 15

⁵ Segundo considerações da Unesco, o IBGE considera analfabeto absoluto a pessoa que não sabe ler ou escrever um bilhete simples e analfabeto funcional a pessoa que tem menos de 4 anos de estudo.

anos e mais, enquanto o número de analfabetos funcionais era de aproximadamente 33 milhões.

Mas afinal, quem são estes jovens?

Diferente do público adulto dos programas de EJA, que já tinham parado de estudar há muito tempo ou mesmo nunca haviam freqüentado a escola, ou haviam freqüentado apenas os anos iniciais, esses são meninos e meninas a partir de 14 anos, recém saídos do ensino público regular (portanto não se trata de casos de analfabetismo), por onde não tiveram passagens muito felizes e que, por uma série de motivos, “abandonaram” a escola, ou foram “abandonados” por ela. São jovens que acumularam grandes defasagens entre a idade e a série cursada, vivem nas periferias, principalmente dos grandes centros urbanos, são majoritariamente negros e são, em sua grande maioria, trabalhadores e responsáveis por parte da renda familiar. São jovens que acabam culpabilizando-se individualmente pelo seu “fracasso” e são vistos pela sociedade como indiferentes, individualistas, geralmente ligados a situações de violência, drogas e criminalidade.

A questão fundamental é que embora estes jovens tenham todos os motivos para não voltarem à escola, eles voltam, oferecendo a esta uma segunda chance de se redimir de uma enorme culpa, a de não ter garantido a esses jovens o que é deles por direito: acesso à educação básica de qualidade.

Entretanto, uma questão urgente se coloca à medida que jovens e adultos estão freqüentando os mesmos programas da EJA, e as escolas não estão preparadas para lidar com as diferenças de ritmo, expectativas e necessidades dos jovens e dos adultos e acabam reproduzindo as mesmas práticas pedagógicas usadas com crianças dos cursos regulares.

Olhar a condição juvenil pelo veio da educação e, particularmente, das práticas escolares, pode trazer desalentos, principalmente quando se constata, de forma recorrente, práticas conservadoras e presumíveis, imersas em regras e rotinas de significado duvidoso para os jovens. Essas práticas, além de não darem conta de uma realidade bastante complexa, pouco têm considerado as transformações dos diferentes espaços e tempos da nossa sociedade. (Andrade, 2004, p.44).

Esta definitivamente é uma população especial e que deve ter um olhar e uma proposta pedagógica diferenciada, levando em consideração que na mesma classe encontram-se pessoas de 14 a 50, 60 anos de idade. São jovens aos quais o sistema educacional brasileiro tem uma dívida que necessita ser paga, por direito.

Porém, não é fácil ganhar essa visibilidade. Estes jovens tornam-se visíveis “quando também o sistema educacional e a própria escola os encaram como sujeitos sociais, portadores de necessidades, desejos e vontades, sendo o espaço escolar um significativo local de expressão do direito a essas vivências”. (id. Ibid. p.49-50).

Sabe-se que esta é uma tarefa difícil à medida que a história nos mostra o fracasso dos muitos programas de Educação de Adultos e, nos últimos anos, o fracasso da escola pública de ensino regular. Se estes jovens já não podem (ou não querem) ir para o sistema regular e não se “enquadram” nos programas de jovens e adultos existentes, para onde irão?

Já está mais do que na hora do sistema educacional, pesquisadores e educadores abrirem os olhos a esta realidade.

No que cabe à Psicologia, compreender este jovem, seu passado, seus desejos e aspirações para o futuro é o primeiro passo para podermos discutir práticas realmente humanizadoras e que garantam a esses jovens o direito de sonhar e de ter seus sonhos realizados. Cabe à Psicologia também abrir os olhos a essa população e à realidade que vive na escola, no trabalho, na sociedade.

I.5 - As pesquisas sobre EJA e as contribuições da Educação e da Psicologia.

Embora a alfabetização de jovens e adultos venha sendo discutida e pesquisada na área da Educação principalmente a partir da década de 60 por Paulo Freire, a Psicologia pouco tem contribuído com pesquisas e propostas práticas nesta área. Encontram-se muitos estudos, pesquisas, publicações e propostas de intervenção da Psicologia da Educação, principalmente voltados à escola pública regular de ensino fundamental com temas como fracasso escolar, discriminação por gênero e cor, sexualidade, adolescência, entre outros.

Na área da Educação, há duas publicações que merecem ser mencionadas. Sposito (2002) e Haddad (2000) realizaram dois Estados da Arte. O primeiro, de Sposito (2002) é um levantamento de dissertações e teses realizadas e defendidas nos programas de pós-graduação em Educação que tiveram como tema norteador “Juventude e Escolarização”. Foram pesquisados trabalhos desenvolvidos dos anos de 1980 a 1998 e que tinham como recortes “juventude e escola”, “jovens, mundo do trabalho e escola”, “jovens universitários”, “aspectos psicossociais de adolescentes e jovens”, “adolescentes em processo de exclusão social”, “jovens e participação política”, entre outros temas emergentes sobre juventude negra, jovens e mídia, etc. O total de trabalhos analisados nesta temática⁶, no período especificado, correspondeu a 4,4% (332 dissertações e 55 teses) da produção total na área da Educação, observando-se um sensível crescimento de produções a partir de meados da década de 90. Cada capítulo do trabalho foi desenvolvido por um ou mais autores como se segue.

Segundo Souza (2002), o eixo “Aspectos Psicossociais de Adolescentes e Jovens”, foi o que dialogou mais de perto com a Psicologia e que apresentou, sem dúvida, um conjunto numeroso de pesquisas (19,6% das pesquisas analisadas no levantamento coordenado por Sposito, 2002). Segundo a autora, era esperado encontrar um grande número de trabalhos amparados pela Psicologia, visto que esta é uma ciência que esteve presente no campo da Educação ao longo da história do Brasil⁷.

⁶ Foram utilizados como fontes de pesquisa tanto do trabalho de Sposito (2002) como no de Haddad (2000) resumos de pesquisas publicados nos cds-rom da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

⁷ O papel que a psicologia ocupou e ainda ocupa na educação no Brasil é muito questionável, principalmente no que se refere ao uso dos testes psicológicos, avaliações e diagnósticos dos chamados “problemas de aprendizagem” que, como sabemos, acabaram por psicologizar alunos, professores, famílias, etc colocando nos psicólogos o rótulo de “resolvedores de problemas”. Só a partir de meados da

Embora a Psicologia esteja presente em muitas das produções discentes analisadas nesse eixo, ela se preocupa com temas como sexualidade, família, drogas, adolescência, identidade, escolha profissional, etc. Pelo menos neste eixo, a psicologia não está presente na discussão dos fatores psicossociais que envolvem o jovem que precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

No eixo “Juventude e Escola”, que engloba subtemas como Fracasso Escolar, Programas e Propostas Educativas sob a ótica dos alunos, Práticas Escolares, etc., Dayrell (2002) constatou que a distribuição da produção discente se dá principalmente no ensino fundamental (20 trabalhos) enquanto no campo da Educação de Jovens e Adultos foram encontrados apenas 7 trabalhos.

Analisando as pesquisas deste eixo temático, Dayrell (2002) concluiu que o jovem tem sido pouco tematizado. A grande maioria das pesquisas tem como foco de reflexão a instituição escolar, os currículos e aspectos pedagógicos que são investigados a partir do ponto de vista dos alunos, mas que pouco dizem sobre eles como sujeitos da educação. Os trabalhos que desenvolvem uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, buscam avaliar propostas político-pedagógicas e sua adequação às necessidades e expectativas dos alunos, algumas delas partindo também do discurso dos alunos. Em geral, os trabalhos abordam o jovem ou adulto na sua condição de aluno, com questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. O aluno aparece circunscrito ao espaço escolar, sem contextualizá-lo sócio-economicamente, o que poderia ajudar a compreender esses alunos como sujeitos no mundo. Apenas uma dissertação caracteriza o aluno em suas múltiplas determinações (individuais, sociais, econômicas).

O eixo “Jovens, mundo do trabalho e escola” foi o único eixo que tinha como subtema “jovens e os cursos noturnos”, abarcando especificamente os jovens que freqüentavam a escola regular ou supletiva em período noturno⁸, destinada a suprir as necessidades de escolarização de jovens trabalhadores. Esse subtema representou 50% dos trabalhos neste eixo (40 pesquisas de um total de 80).

década de 80, com estudos como de Patto (1982) no livro “Introdução à Psicologia Escolar”, é que a psicologia na educação começou a ser repensada de forma mais crítica e mais voltada aos reais problemas e consequências da educação brasileira.

⁸ O ensino supletivo compreende a aceleração dos ciclos, ou seja, cada série que no ensino regular tem duração de um ano, no supletivo tem duração de 6 meses. Dessa forma é possível completar um ciclo mais rapidamente. Portanto curso supletivo e curso regular são modalidades de ensino diferentes que podem ser oferecidas em qualquer período, manhã, tarde ou noite.

Analisando as pesquisas, Corrochano e Nakano (2002) observaram que este tema começou a ser investigado na década de 90 e apresenta algumas tendências: investigar os sujeitos dos cursos noturnos, em geral o jovem que estuda e trabalha e sua forma de pensar, sentir e viver as experiências sobre a escola, o trabalho e a relação entre ambos; a inadequação dos cursos noturnos para os jovens trabalhadores, evidenciando que a democratização do acesso não veio acompanhada de um ensino que atendesse aos interesses e necessidades deste aluno; o fracasso escolar, manifesto na evasão e repetência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos.

Corrochano e Nakano (2002) concluíram que as pesquisas analisadas privilegiaram investigar a instituição escolar em sua relação com o mundo do trabalho, avaliando sua inadequação aos estudantes trabalhadores. Para as autoras está acontecendo uma repetição nas conclusões, que descrevem a precária qualidade da educação oferecida aos jovens trabalhadores, a incompatibilidade entre a escola (e a forma como a atividade pedagógica é organizada) e o trabalho, e a apropriação, por parte dos alunos, da escola como um espaço de construção de relações de amizade, de socialização, etc. Também, segundo as autoras, a grande maioria das pesquisas teve como base o aluno do ensino fundamental sendo poucas as pesquisas que partiram dos alunos do ensino supletivo e médio para suas análises.

Esse é um tema de pesquisa que se torna urgente frente a marcante presença dos adolescentes e jovens na EJA e nos cursos supletivos⁹.

O segundo trabalho, desenvolvido por Haddad (2000) também foi um levantamento de dissertações e teses realizadas e defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, mas que tiveram como tema norteador “Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. Foram estudados trabalhos desenvolvidos entre 1986 e 1998 com temas que abordavam as concepções, metodologias e práticas de educação de pessoas jovens e adultas, envolvendo questões relativas à Psicologia da Educação, à formação dos educadores, ao currículo e ao ensino e aprendizagem das disciplinas que o compõem e os educandos enquanto trabalhadores. Foram analisados 222 trabalhos (202 dissertações e 20 teses) que tinham como tema Educação de Jovens e Adultos, no período especificado, o que representou apenas 3% da produção discente nacional deste período na área da Educação. Alguns subtemas do trabalho são: perfil dos alunos da

⁹ A EJA compreende quaisquer cursos que tenham como sujeitos de aprendizagem o jovem e o adulto, como salas de alfabetização em escolas, centros comunitários, etc, ou cursos de educação à distância, entre outros. Os cursos supletivos compreendem o ensino fundamental e médio desenvolvidos em escolas públicas ou privadas e que têm como principal característica a aceleração dos ciclos.

EJA, História da EJA, relações professor-aluno, alfabetização, fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, entre outras.

Haddad (2000) aponta algumas conclusões gerais do trabalho, entre elas, que o número de trabalhos de natureza teórico-filosófica produzidos no período indicado é muito reduzido, indicando talvez, que este ainda é um conhecimento em constituição ou que está havendo um baixo grau de interlocução com a produção de conhecimento internacional, que já possui um campo teórico conceitual nesta área mais fecundo.

Sobres as abordagens teóricas utilizadas, a maioria dos estudos se embasam nos campos da Sociologia e Filosofia e Política da Educação enquanto a Pedagogia e a Psicologia da Educação são referenciais para uma quarta parte das pesquisas. Em algumas das pesquisas analisadas, destaca-se o aumento no número de mulheres e jovens na EJA. Segundo Haddad, 2000, este parece ser um fenômeno muito importante e que necessita ser mais aprofundado, principalmente no que se refere “às suas relações com os resultados do Ensino Fundamental e Médio do turno diurno, bem como com as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano” (p.12).

As pesquisas que têm como discussão a relação escola/trabalho a partir do olhar dos alunos apresentaram muitas contradições sobre o papel da educação no mundo do trabalho, não se compreendendo a intersecção entre ambas nesta modalidade de ensino. As pesquisas que têm como temática o professor da EJA, reafirmam a existência de preconceito com relação a este campo de trabalho, considerando-o um campo secundário e muitas vezes visto apenas como “um bico”.

De acordo com a visão de alunos e professores há a necessidade de aproximar a escola à realidade concreta do mundo do trabalho em que estes alunos estão inseridos, no sentido de contemplar práticas a qual os alunos que freqüentam as classes de EJA estão submetidos em seu cotidiano.

No estudo desenvolvido por Haddad (2000), há uma categoria especialmente voltada aos alunos (48 pesquisas de um total de 183). Um subtema tratou das características e dos aspectos sócio-político-econômico e cultural dos alunos e um segundo subtema abordou a visão que o aluno tem da escola, dos professores e do seu processo de aprendizagem, incluindo aí suas expectativas e decepções em relação à escolarização. Dentro desses dois subtemas, há dois referenciais teóricos predominantes utilizados nas teses e dissertações. O da Sociologia, com a perspectiva de tentar traçar o perfil do aluno da EJA e tentar compreender a realidade da escola noturna, e o da

Psicologia, que tratou especificamente de questões relacionadas à linguagem e à aprendizagem, como, por exemplo, relacionar os níveis de aprendizagem com os estágios do desenvolvimento estudados por Piaget, verificar como os usos e funções da escrita se expressam entre jovens e adultos em diferentes contextos, investigar entre as causas do insucesso escolar dos alunos do noturno as dificuldades na construção e utilização do pensamento verbal-lógico, etc.

Segundo Haddad (2002), de uma forma ou de outra, as 48 pesquisas relacionadas a esta temática ressaltam a condição marginal em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos, seja no interior da escola ou nas secretarias de educação. Pelas reclamações dos alunos percebe-se um sentimento de abandono o qual reforça o que já vem sendo dito por pesquisadores que analisam projetos em EJA: “não se trata apenas de interesse e boa vontade de alunos e professores, mas é necessário um projeto político-pedagógico construído conjuntamente, para dar início à reconstrução da escola noturna”. (p.51). Apontam ainda a necessidade do processo de escolarização estar vinculado a uma realidade de uso das habilidades adquiridas na escola, ou seja, não se deveria aprender apenas para uso na escola, mas para o cotidiano também.

Um fato importante a ser ressaltado, é que embora as pesquisas analisadas por Haddad (2000) tenham atentado para o crescente número de jovens na EJA nos últimos anos, há poucos trabalhos que têm como referência o jovem, sua história de vida, sua experiência na EJA e suas expectativas sobre o futuro.

Ainda na área da Educação, encontrou-se apenas o resumo de uma dissertação de mestrado desenvolvida por Brunel (2001) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como título “Jovens no Ensino Supletivo: Desnaturalizando o Fracasso e Reconstituindo Trajetórias”. Tal dissertação resultou na publicação de um livro pela autora cujo título é *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos* (2004).

Tal trabalho foi desenvolvido com uma turma de ensino médio no interior de uma escola privada de educação de jovens e adultos do centro de Porto Alegre do período da manhã. Alunos de 18 a 25 anos participaram da pesquisa e seis jovens desta mesma turma foram ouvidos mais detidamente, resgatando-se sua trajetória escolar. Também participaram da pesquisa 7 professores desta mesma turma e a equipe pedagógica da escola. Porém, para que a pesquisa não ficasse restrita ao âmbito privado, tendo apenas uma visão parcial desta realidade, documentos com dados estatísticos que eram pertinentes à pesquisa foram utilizados e depoimentos de professores,

coordenadores e equipe pedagógica de escolas públicas foram registrados. A escolha de uma escola privada deu-se ao fato de que, segundo a autora, há um pensamento naturalizado de que somente os alunos das classes populares e das escolas públicas freqüentam a EJA.

A pesquisa tinha como objetivo perceber o olhar dos alunos, bem como de seus professores, sobre a realidade da EJA, tentando compreender alguns motivos que fizeram os alunos optar por esta modalidade de ensino e, conseqüentemente, conhecer as possíveis causas do rejuvenescimento desta população. A relação entre vários fatores como emocionais, cognitivos, culturais e sociais foram considerados na pesquisa, percebendo-se que seria impossível analisar o fenômeno do rejuvenescimento da população apenas por um ângulo.

Para entender melhor os jovens que constituíam a turma, cinco encontros foram desenvolvidos trabalhando-se cinco temas específicos em cada um deles: escola, violência, sexualidade, drogas e juventude.

Segundo Brunel (2004), a escolha dos 6 jovens seguiu os seguintes critérios: gênero (moças e rapazes), etnia (negros e brancos), idade (entre 18 e 25 anos), naturalidade (campo e cidade), escola de origem (pública e privada) e tempo de afastamento dos estudos, que diferenciava de aluno para aluno. Estes seis alunos ficavam na escola depois do horário normal de aula para conversas, entrevistas (individuais e em grupos de dois ou três), gravações e entrega de material escrito.

Brunel (2004) relata que ao final dos encontros tinha um material maravilhoso, real e emocionante em mãos.

Os conceitos desses jovens sobre a vida, a juventude, a violência, a escola e o amor são realmente impressionantes, de uma sensibilidade e compreensão que ia me surpreendendo a cada dia e fazendo com que acreditasse na possibilidade de sonhar com um mundo mais generoso para todos. (p.62).

Quanto aos motivos que os fazem optar pela EJA estão: tentar recuperar o “tempo perdido”, e a EJA apresenta-se como uma alternativa mais rápida para aqueles que foram reprovados uma, duas ou mais vezes ou que ficaram algum tempo sem estudar; não querer estudar com colegas mais jovens, pois, no ensino regular, devido à defasagem idade-série eles seriam mais velhos, maiores, etc.; por acharem que o professor que trabalha com jovens e adultos tem um jeito especial de tratá-los, visto que

o aluno da EJA é freqüentemente rotulado de fracassado, atrasado, inferior, irresponsável, que não gosta de estudar, etc., rotulações estas que, segundo os alunos entrevistados, os fazem sofrer muito.

Para Brunel (2001) a grande procura pela EJA por alunos de todas as idades, em especial pelos jovens, está relacionada fundamentalmente com a crise pela qual a escola passa. “Vista de um ângulo mais abrangente, é a crise da própria modernidade, uma crise nos seus pressupostos básicos. Se a modernidade está em crise, a escola também está”. (p.5).

Embora os problemas sócio-econômicos tenham influenciado na opção destes alunos pela EJA, para a autora, ouvir estes jovens foi fundamental para conhecer um pouco da realidade da juventude atual. Para muitos dos jovens por ela entrevistados, voltar a estudar é acreditar num futuro melhor, é ter a possibilidade de cursar uma faculdade, constituir família e conseguir um emprego melhor.

Segundo a autora estes jovens não devem ser mostrados “pelo prisma das faltas e deficiências, através das quais os alunos desta modalidade de ensino são freqüentemente caracterizados, mas como seres humanos, como todos os outros, com sonhos, ideologias, medos, resistências, frustrações, coragem, que são os ingredientes para se viver e permanecer no mundo”. (id. Ibid., p.91).

Muito rico e crítico, este trabalho nos mostra que estes jovens querem e precisam ser ouvidos e que, mais que tudo, há muito trabalho a ser feito. Como professora, Brunel (2004) destaca que buscou entender como esse novo fenômeno foi modificando o ambiente escolar e exigindo dos professores uma nova postura e um novo jeito de conviver com esses alunos, cada dia mais jovens.

Mas e a psicologia? Como tem contribuído para a compreensão desse fenômeno?

No levantamento bibliográfico sobre o tema “Educação de Jovens e Adultos”, realizado no sistema Sibi-Dedalus da Universidade de São Paulo (USP), constatou-se a existência de alguns trabalhos na área da Educação (22 teses e dissertações) e nenhum na Psicologia. Já o tema “Jovem”, resultou em 70 trabalhos desenvolvidos no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com temas relacionados a fracasso escolar, maternidade na adolescência, televisão e mídia, etc., mas nenhum relacionado ao jovem da EJA. Apenas dois trabalhos foram encontrados no sistema Sibi-Dedalus do Instituto de Psicologia da USP, tendo como tema “Ensino Supletivo”. Destes, apenas um tratava especificamente dos jovens, mas sem relaciona-los diretamente à EJA, ou seja, não

tinha como objetivo compreender o aluno da EJA. O quadro a seguir apresenta informações sobre estes trabalhos que foram retiradas do próprio sistema Sibi-Dedalus da USP.

autor	Título do trabalho/ano	objetivo
Higa, Marília Matsuko	Expectativas de futuro de um grupo de adolescentes do ensino supletivo. (2000).	O presente trabalho apresenta como objetivo uma análise da dimensão temporal futura em estudantes do ensino supletivo. Procura compreender as expectativas do adolescente em relação ao seu futuro. Foram sujeitos desta pesquisa alunos do Centro Estadual de Educação Supletiva "Profa. Iria Fofina Seixas". A faixa etária dos alunos variou entre 14 e 21 anos. Para alcançar os objetivos traçados optou-se pelo uso de técnicas psicodramáticas. Foram realizados com cada um dos alunos vivências psicodramáticas ou jogos dramáticos.
Ferraz, Luciana Marques	Auto-imagem em cena: o discurso de jovens e adultos que retornam à escola. (2000).	Esta é uma pesquisa qualitativa que investiga a auto-imagem de jovens e adultos que não puderam estudar na idade adequada e que retomam à escola. Que imagens fazem de si e quais são suas expectativas numa escola tão diferente daquelas nas quais estudaram? Que repercussões os "acidentes de percurso" escolar tiveram nas representações que têm de si e da escola? Haveria alguma relação entre a constituição dessas imagens e a continuidade ou não dos estudos? Para mapear essas questões, foram realizadas duas atividades: uma proposta de escrita de carta em que os alunos contavam seu percurso escolar, e entrevistas com alunos do ensino fundamental, do ensino médio e alunos evadidos de um curso Supletivo. Foram analisadas cinco cartas e cinco entrevistas a partir dos referenciais teóricos da Análise do Discurso e da Psicologia Institucional. Os dados dos dois dispositivos discursivos (carta e entrevista) foram comparados quanto ao conteúdo e à estrutura lingüística.

II - DE QUE JOVEM FALAMOS?

Todo adulto tem inveja dos mais jovens
A juventude está sozinha
Não há ninguém para ajudar
A explicar por que é que o mundo
é este desastre que aí está
Eu não sei, eu não sei
Dizem que eu não sei nada
Dizem que eu não tenho opinião
Me compram, me vendem, me estragam
E é tudo mentira, me deixam na mão
Não me deixam fazer nada
E a culpa é sempre minha.

Renato Russo

Em se tratando de um trabalho que tem como principais sujeitos os jovens, torna-se fundamental uma questão: quem são estes jovens?

Entretanto, para podermos compreender a questão colocada acima é necessário antes que se compreenda de que **homem** falamos.

Segundo Foucault (1990) a psicologia do século XIX herdou do iluminismo a preocupação de encontrar no homem as mesmas leis que regem os fenômenos naturais. Dessa forma, no decorrer de seu desenvolvimento, a psicologia vem apresentando várias teorias que naturalizam o ser humano. Bock (2004) coloca que “os psicólogos, ao falarem sobre o fenômeno psicológico, apresentam-no como se estivesse dado no ser humano tal fenômeno. Como se fosse algo da natureza humana, do qual somos dotados desde que nascemos”. (p.27).

Contrapondo-se a estas teorias naturalizantes do ser humano, temos na Psicologia Sócio-histórica, uma visão sobre o homem que compreende este como um ser **social** e construtor de sua história e cultura.

Baseado em Engels, Leontiev (1978) coloca que embora tenha uma origem animal, o homem é distinto dos seus antepassados animais

e que a humanização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas. (p.261-262)

Contudo, isso só foi possível a partir do desenvolvimento de certas capacidades que Vigotski (2002) chamou de *funções psicológicas superiores*, ou seja, a combinação dos *instrumentos* de trabalho e o *signo* na atividade psicológica que orienta o comportamento humano. Pelos processos de objetivação e subjetivação (reconstrução interna de uma operação externa), o homem controla e transforma a natureza e o seu comportamento, se apropriando da realidade, ao mesmo tempo em que a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza humana.

O homem e a humanidade libertam-se, portanto, das leis da hereditariedade e, por isso, dizemos que sua evolução passa a ser regida unicamente pelas leis sócio-históricas. A partir daí, passa-se a ser construída a história social da humanidade, que transmite suas aquisições às próximas gerações por meio da cultura material e intelectual.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenómenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objectivas dessa língua. O mesmo acontece com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstracto e sistemas conceptuais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De facto, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos

resultados da actividade cognitiva das gerações precedentes. (Leontiev, 1978, p. 265-266).

Por essa perspectiva, o homem apropria-se da cultura humana e através da aprendizagem **aprende a ser homem**.

Porém, se por diversas teorias da psicologia o homem foi e é compreendido de forma naturalizante, sem levar em conta sua historicidade e cultura, com o jovem não é diferente. A juventude tem sido compreendida, em quase todas as produções da psicologia, como uma fase natural do desenvolvimento humano pela qual todos passam na medida que superam a infância e se encaminham para a vida adulta. É essa fase intermediária que é conhecida por adolescência ou juventude¹⁰.

Segundo Bock (2004), foi Erickson (1976) quem institucionalizou a adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento entre a infância e a vida adulta que é marcada pela confusão de papéis e a dificuldade de estabelecer uma identidade própria. Segundo a autora, Erickson foi seguido de muitos autores, como Aberastury & Knobel (1989) e foi Knobel que introduziu a noção de “síndrome normal da adolescência”, que era caracterizada por uma sintomatologia que incluía, por exemplo, a busca da identidade, flutuações de humor, atitudes anti ou associas, entre outras.

A partir daí, estava naturalizada a adolescência. “Bastava a todos aguardarem que a adolescência um dia chegaria. (...) Uma fase do desenvolvimento, semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais””. (Bock, 2004, p.34).

Daí em diante, a juventude tem sido alvo de inúmeras outras caracterizações que perdem de vista a compreensão histórica do homem.

Em um artigo intitulado “O jovem como sujeito social”, Dayrell (2003) nos dá uma breve idéia de como o jovem é visto e compreendido na nossa sociedade. Para Dayrell (2003), nos deparamos, em nosso cotidiano, com uma série de imagens a respeito da juventude que certamente interferem na nossa compreensão do que é o jovem. Segundo ela, uma das mais comuns é a idéia do jovem como um “vir a ser”, tendo, na passagem para a vida adulta, o sentido das ações vividas no presente. Uma

¹⁰ Em todos os artigos e textos lidos, os termos “juventude/adolescência”, “jovem/adolescente” são utilizados como sinônimos, não havendo distinção clara entre eles. Convencionou-se manter os termos utilizados pelos autores ao citá-los. Porém, no que foi produzido por mim, foram adotados os termos “jovem” e “juventude” por acreditar se tratarem de termos menos estigmatizantes e que representam melhor a categoria “jovens” como uma etapa da nossa existência repleta de vida, possibilidades e futuro.

outra imagem é a visão romântica da juventude que surgiu a partir dos anos 1960, juntamente com a indústria cultural e um mercado de consumo dirigido aos jovens (roupas, adornos, músicas, etc). Nessa visão, a juventude é relacionada à liberdade, prazer, expressão de comportamentos exóticos, um tempo para o ensaio e o erro, experimentações, irresponsabilidades, etc. “Mais recentemente, acrescenta-se uma outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido com atividades culturais”. (Dayrell, 2003, p.41).

Há também os conceitos onde os jovens são caracterizados apenas pela sua idade, como os propostos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde “adolescente é toda pessoa entre doze e dezoito anos de idade” e pelas Nações Unidas, onde o jovem é considerado toda pessoa entre 15 e 24 anos. Aqui, novamente, perde-se a historicidade contida no desenvolvimento humano.

Porém, há novas vertentes que compreendem o jovem de outra forma.

Canevacci (2005), afirma que os jovens são **intermináveis** e caracterizados por culturas fragmentadas, híbridas e transculturais.

Cada jovem, ou melhor, cada ser humano, cada indivíduo pode perceber sua própria condição de jovem como não terminada e inclusive como não terminável. Por isso, assiste-se a um conjunto de atitude que caracterizam de modo absolutamente único nossa era: as *dilatações juvenis*. O dilatar-se da autopercepção enquanto jovem sem limites de idade definidos e objetivos dissolve as barreiras tradicionais, tanto sociológicas quanto biológicas. Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades. E nasce a antropologia da juventude. (Canevacci, 2005, p.29, grifo do autor).

O autor acrescenta ainda, que essa categoria definida por faixas etárias foi pré-aposentada, visto que ela tentava homogeneizar o processo fluido da passagem da geração de adolescente para adulto. “Reduzir a idade a um ciclo. O jovem a taxa demográfica. A natureza a novo epílogo. Esta *filosofia adulta* do domínio explodiu”. (Id Ibid, 2005, p.29, grifo do autor).

Retomando Leontiev (1978), se o ser humano é um ser de natureza social e tudo que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade e da **cultura criada pela humanidade**, podemos dizer, então, **que a juventude, como categoria, foi construída socialmente pelos homens e, por isso, está em constante transformação.**

Bock (2004) diz que a abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência,

não faz a pergunta “o que é a adolescência”, mas “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento”. Isso porque, para essa abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual esse fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. (p.40).

Sendo uma categoria social construída pelo homem, ela foi compreendida de muitas formas ao longo da história da humanidade.

Ariès (1981) coloca que, no período pré-industrial, a infância não estava separada do mundo adulto e não existia a adolescência da forma como ela é compreendida hoje.

Segundo Clímaco (1991) foi a partir da revolução industrial e da modificação tecnológica das formas de trabalho que a categoria “jovens” começa a se caracterizar da forma como a compreendemos hoje. Com a sofisticação do trabalho passou-se a exigir uma formação de mão de obra mais qualificada, adquirida na escola. Também, com o desemprego advindo da modernização das fábricas na sociedade capitalista, houve a necessidade de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho, aumentando então o tempo em que estes passavam na escola.

Para Bock (2004), apesar do jovem ter todas as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, teve que esperar um tempo maior para isso. Isso fez com que os jovens aumentassem seu vínculo e dependência dos pais, dificultando suas possibilidades de obter autonomia e condições de sustentação.

Não há nada de patológico; não há nada de natural. A adolescência é social e histórica. (...) **Não há uma adolescência, como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas.** (Id.Ibid. p. 42, grifo nosso).

Diante disso, já não falamos mais em juventude, mas em **juventudes**.

Tendo isso como ponto de partida para se compreender os jovens e todas as suas múltiplas possibilidades de ser, podemos pensar em como eles estão vivendo e se desenvolvendo em nossa sociedade hoje.

II.1 - Os jovens de nossa sociedade nos dias de hoje

No Brasil, segundo dados do IBGE/Pnad de 2004, há hoje 34 814 362 jovens entre 15 e 24 anos, o que representa aproximadamente 20% da população total do Brasil. Desse total, a grande maioria (80%) vive nas áreas urbanas. Só no Estado de São Paulo, os jovens são 7 273 533.

De acordo com Abramo (1997), diferentemente de outros países, nunca existiu no Brasil uma tradição de políticas públicas especificamente voltadas aos jovens, e somente recentemente e muito lentamente pode-se observar a preocupação na formulação de políticas governamentais com jovens nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal. No plano Federal, por exemplo, foi criada, pela primeira vez no Brasil, uma Assessoria Especial para Assuntos de Juventude, vinculada ao Ministério da Educação.

Entretanto, isso se mostra diferente quando se trata de ações não governamentais. Há mais tempo e em número bem maior que as ações governamentais, ONGs, instituições de assistência, etc., tem promovido projetos que prestam atendimento principalmente a adolescentes provenientes de famílias de baixa renda, em situação de “risco” ou “meninos de rua”, adolescentes submetidos à exploração sexual ou que sofreram violência doméstica, àqueles envolvidos com drogas ou em atos de delinquência. (Abramo, 1997).

Esses programas, segundo Abramo (1997), dividem-se em dois grupos: o primeiro, cujo principal objetivo é diminuir as dificuldades de integração social dos adolescentes de baixa renda por meio de oficinas ocupacionais, atividades de esporte e arte, programas de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho, etc. Entretanto, a autora adverte para o fato de que, embora muito bem intencionados, esses programas buscam, implícita ou explicitamente, uma contenção do risco real ou potencial desses jovens afastando-os das ruas ou ocupando “suas mãos ociosas”. Mesmo os programas de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho muitas vezes não passam de oficinas ocupacionais. O Segundo

grupo está centrado na busca da superação dos “problemas sociais” que afetam nossa juventude cuja causa ou culpa geralmente é atribuída à família, à sociedade, ou ao próprio jovem. Porém, no fundo, acabam tomando o próprio jovem como o problema e, diante disso, é preciso salvá-lo e reintegrá-lo à ordem social. Importante assinalar, segundo a autora, que há exceções, como por exemplo, aqueles projetos que se baseiam na idéia do jovem como colaborador e parceiro nos processos educativos que são desenvolvidos com eles. A maior parte desses projetos se encontram na área da saúde, principalmente voltado à sexualidade, e da cultura.

Voltando às políticas públicas, vemos hoje um número maior de projetos voltados aos jovens. Segundo levantamento realizado por Sposito e Carrano (2003), de 1995 a 2002 foram identificados no Brasil, 30 programas governamentais federais. Entre eles, Programa Saúde do Adolescente e do Jovem, Programa Especial de Treinamento, Prêmio Jovem Cientista, Projeto Escola Jovem, Financiamento Estudantil e Programa Recomeço, Programa de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Programa Paz nas Escolas, Projeto Jovem Empreendedor, entre outros. Durante este levantamento, uma das constatações dos autores é que nenhum órgão da administração federal demonstrou capacidade de armazenar e publicar informações sobre as políticas de juventude desenvolvidas, portanto, não há qualquer registro de avaliação e acompanhamento gerencial destas¹¹.

No que se refere a políticas públicas no Estado de São Paulo, encontramos em andamento hoje vários projetos destinados à juventude, entre eles: Projeto Ação Jovem, Projeto Nova Febem, Projeto Parque da Juventude, Escola da Família, Projeto Expansão e Melhoria do Ensino Médio, Fábricas de Cultura, Projeto Guri, Expansão do Ensino Profissional, entre outros.¹²

Atualmente, no plano federal, podemos ressaltar o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) que é um programa de bolsas de estudo integrais e parciais destinadas a estudantes de baixa renda que tenham feito todo ensino médio em escola pública e que queiram freqüentar cursos superior em instituições privadas de educação. Segundo dados do Mec (2006), só em 2005 foram oferecidas 112 275 bolsas em todo país, sendo 35 652 só no estado de São Paulo. Vale ressaltar que essa iniciativa do

¹¹ Mais informações sobre os programas podem ser encontradas no artigo “Juventudes e Políticas Públicas no Brasil” (Sposito & Carrano, 2003), cuja referência completa se encontra no fim deste trabalho.

¹² Mais informações sobre esses projetos podem ser encontradas no site do governo de São Paulo: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/projetosestrategicos/>

governo surge em um momento crítico onde, pela má qualidade da escola pública, o jovem de baixa renda não tem acesso às instituições públicas de ensino superior e também, pelo preocupante fato de que menos de 10% dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos têm acesso ao ensino superior, uma das menores taxas da América Latina.

Porém, olhando para os números que representam o comportamento dos jovens em nossa sociedade, percebe-se que as políticas públicas, de um modo geral, estão longe, muito longe dos jovens brasileiros, principalmente do jovem pobre e negro. Como diz Dayrell (2003) “jovem, preto e pobre” é uma tríade que acompanha muitos dos jovens de hoje como uma maldição.

De acordo com o censo de 2000, entre os jovens de 15 a 17 anos, 78,8% estavam matriculados nas escolas no ano 2000. Porém, esta taxa é decrescente com o avançar da idade. Entre os jovens de 18 e 19 anos a taxa cai para 50,3% e entre aqueles de 20 a 24 anos apenas 26,5% estavam estudando. Também, 52% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda estavam cursando o ensino fundamental, o qual eles deveriam ter terminado aos 14 anos.

Segundo Dayrell e Gomes (s.d)

se considerarmos outras variáveis como cor da pele e origem urbana ou rural do jovem verifica-se um quadro muito intenso de desigualdades entre os jovens. Assim, dentre os estudantes que vivem situações de exclusão social (famílias que vivem com até $\frac{1}{2}$ salário mínimo), **69,2%** são negros e pardos. A Pnad (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio) de 1999 nos mostra que, no grupo de 11 a 17 anos de idade, o percentual de adolescentes negros que não concluíram a 4^a série do ensino fundamental foi de 37,5%, enquanto entre os brancos essa taxa foi de 17,1%. As mesmas disparidades podem ser observadas por situação de domicílio, pois 44,2% dos jovens que vivem nas áreas urbanas são estudantes e apenas 28,3% daqueles que estão na zona rural estão nessa condição. (DADOS de 1995). (p.5, grifo do autor).

Uma pesquisa sobre a juventude brasileira publicada pelo Ibase (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) e pela Pólis (Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais) em 2005 ouviu 8000 jovens entre 15 e 24 anos de idade das principais capitais brasileiras. Segundo essa pesquisa, o que mais preocupa os jovens hoje é a violência.

Essa preocupação não é à toa. Segundo o Mapa da Violência IV, publicado pela Unesco em 2004, é a faixa jovem, dos 15 aos 24 anos, que os homicídios atingem sua maior incidência. No país, os homicídios foram responsáveis por aproximadamente 40% da morte dos jovens, sendo que em regiões como Rio de Janeiro e Pernambuco eles são responsáveis por mais da metade das mortes dos jovens. Também, esses homicídios vitimam fundamentalmente a população do sexo masculino (93% das vítimas) e de raça negra, que tem uma vitimização 74% superior entre os jovens. Importante ressaltar que grande parte dos homicídios são causados por armas de fogo.

Outro dado revelado pela pesquisa do Ibase e da Pólis (2005) é o vínculo do tema “violência” com outros temas como desemprego, desigualdade social, drogas e falta de oportunidades de educação, estes sempre numa relação de causa e efeito, por exemplo, a pobreza e a falta de oportunidades são traduzidas pelos jovens como uma via direta para o envolvimento em situações de violência.

O tema “trabalho” apareceu como uma das maiores preocupações dos jovens, principalmente relacionado à dificuldade do primeiro emprego. Sem experiência, eles não conseguem se inserir no mercado de trabalho. Porém, sem essa inserção, não conseguem adquirir a experiência exigida. Na primeira etapa da pesquisa, dos 8000 jovens entrevistados, 60,7% não estavam trabalhando. Destes, aproximadamente 63% disseram estar à procura de trabalho. Também, a pesquisa aponta uma precariedade na situação de trabalho que atinge mais intensamente os jovens pobres, negros, de menor faixa etária e os menos escolarizados. (Ibase & Pólis, 2005).

Diante da baixa capacidade da economia brasileira em gerar postos de trabalho, o que resta, aos jovens das camadas mais pobres que conseguem o primeiro emprego, são postos nos setores de serviços básicos como de limpeza, padarias, mercados, etc., o que acaba gerando muitas incertezas, quando não frustração e desânimo frente a serviços que estão aquém de suas possibilidades.

Em se tratando da escola, Gomes (1997) coloca que, vista historicamente, no caso das famílias das camadas populares, a escolarização é uma experiência recente, o que acaba refletindo na escolarização das novas gerações. Se isso não bastasse, embora o grande valor dado à escola por essas famílias (que pode ser confirmado pela crescente demanda por educação principalmente diante da crença da educação escolar vista como garantia de uma vida melhor e mais estável), a escolaridade parece constituir um critério ainda secundário quando o que está em jogo é a sobrevivência e os empregos disponíveis a esses jovens. Dessa forma, eles acabam “abandonando” a escola.

Para esses jovens a escola (e o saber por ela promovido) tem pouco ou nenhum *valor em si*; o valor a ela atribuído depende de suas possíveis consequências para a vida adulta de cada um deles. E a escola perde valor para os mais novos à medida que eles vão se dando conta do fraco impacto da escolaridade na vida da geração anterior. (Gomes, 1997, p.56, grifo do autor).

Em se tratando dos jovens das classes mais favorecidas, a história familiar de escolarização é mais antiga e já é um valor cultural herdado. Como exemplo, Gomes (1997) cita a irregularidade marcante da frequência à escola dos jovens das camadas pobres, diferente do que pode ser visto nas demais camadas, onde a vivência escolar é vivida com toda força tão logo ela tenha início, nos primeiros anos de vida.

Porém, talvez o que exista de mais cruel para os jovens pobres hoje, seja o conflito entre a escola e o trabalho. “Em todos esses momentos em que a vida lhes impõe uma escolha, a preterida costuma ser a escola”. (Id Ibid., p. 57).

O “abandono” da escola se acentua ainda mais quando, ao frequentar as classes noturnas (numa tentativa de conciliar escola e trabalho), os jovens deparam-se com aulas sem sentido e conteúdos desvinculados de sua realidade.

Diante disso, nos deparamos em outra questão. A qualidade da educação que está sendo oferecida aos jovens pobres.

Segundo a pesquisa do Ibase e da Polis (2005), dos 8 mil jovens entrevistados, 86,2% disserem estudar ou já ter estudado em escola pública, enquanto apenas 13,7% eram provenientes de escolas particulares. Segundo os jovens ouvidos na pesquisa, vários são os problemas encontrados em sua trajetória escolar, como a dificuldade de continuar o ensino médio, a falta de docentes, principalmente nas escolas públicas, e a falta de qualificação dos professores.

Um outro ponto levantado é o enorme abismo que separa os jovens de diferentes classes no que se refere às oportunidades de frequentar cursos que os qualifiquem profissionalmente, como os cursos de língua estrangeira ou informática e mesmo cursos relacionados com atividades culturais como teatro, música, etc. Embora para os jovens os cursos de informática sejam os mais importantes para sua inserção no mercado de trabalho, 51,2% dos jovens entrevistados não tinham acesso a computadores. Esse dado revela a pouca eficácia das políticas públicas que deveriam colocar à disposição dos

jovens, principalmente das camadas mais pobres, o acesso a esses equipamentos, seja nas escolas, centros comunitários ou oferecendo linhas de crédito para as famílias os adquirirem, dando um passo adiante no processo de inclusão digital da população brasileira. Novamente a diferença de classes se acentua diante do fato de que entre os jovens entrevistados que estão estudando, 83,4% dos que estudam em escolas privadas têm acesso ao computador, contra 43,5% dos que freqüentam escolas públicas. Quanto se fala em acesso à internet, o quadro se agrava ainda mais. (Ibase & Pólis, 2005).

Os dados apresentados até aqui colaboram para desconstruir a idéia de que o jovem é “folgado”, que “não está nem aí”, ou “não faz nada”. Idéia essa que geralmente é transmitida pela mídia juntamente com imagens de jovens pobres se prostituindo, adolescentes grávidas, rapazes negros se drogando ou roubando, etc. O grande problema, como apontado por Abramo (1997), é que há uma grande dificuldade em considerar efetivamente os jovens como sujeitos, e sujeitos capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes e de **pensar**. É necessário superar a imagem do jovem como um “problema social”.

Nesse sentido, concordo com Dayrell (2003) quando ele diz que tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica, mas a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo da pesquisa, mas também em nosso cotidiano como educadores. Mais do que estudá-los e tentar entendê-los, é fundamental **ouvi-los**.

Quando isso é feito, percebe-se que os jovens têm muito a dizer sobre suas próprias formas de viver e existir e sobre caminhos e possibilidades a serem seguidos, senão para o seu pleno desenvolvimento, pelo menos para que isso seja feito da melhor forma possível, minimizando as diferenças e barreiras existentes.

III – A PROPOSTA DE TRABALHO

III.1 - Objetivos

Diante do exposto até aqui, esta pesquisa teve como **objetivo compreender, a partir da Psicologia sócio-histórica, os jovens que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de São Paulo, suas histórias, seus medos, seus desejos, sua cultura, ou culturas, seus sonhos para o futuro e o sentido do conhecimento e da educação escolar na construção do seus projetos de vida.** Quem são os jovens que freqüentam essa modalidade de ensino? Onde vivem? Como vivem? Como foi a história escolar destes jovens? Por que não estão no ensino regular? Por que “desistiram” da escola? O que eles esperam para o futuro? Que relações fazem entre a educação escolar, o conhecimento e a construção de seu projeto de vida?

Esta pesquisa teve também como finalidade proporcionar momentos de discussão, reflexão e ação com os jovens que pudessem possibilitar a construção de um pensamento e olhar mais críticos e conscientes sobre sua realidade, principalmente escolar, a fim de comprometê-los com possíveis transformações da mesma. E a Psicologia Sócio-histórica, fundamentada filosoficamente pelo Materialismo Histórico Dialético, é a abordagem que nos permitirá analisar processos e não apenas resultados, explicar os fenômenos em sua essência e não apenas descrever e detectar as relações dinâmico-causais aparentes. Segundo esse referencial, é impossível fazer estudos sobre o homem que garantam uma visão totalitária e sem fragmentação, sem levar em conta a história da sociedade e da cultura.

III.2 – O contato com as escolas, institutos e associações que atendem à Educação de Jovens e Adultos

Os primeiros contatos para apresentação do projeto foram realizados em Março/2005, por e-mail, junto a associações e institutos que trabalham com Educação, como o Instituto Paulo Freire, a Associação Eremim, entre outras. No e-mail, explicava-se rapidamente o projeto de pesquisa a ser desenvolvido, a vinculação institucional e solicitava-se um horário para apresentação mais detalhada do projeto.

No contato com o Instituto Paulo Freire, um instituto comprometido com a alfabetização de jovens e adultos, a coordenadora do projeto MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos) da comunidade existente ao lado da Universidade de São Paulo (acesso pela Avenida Corifeu Azevedo Marques ou pelo portão 3 da universidade) respondeu o e-mail dizendo ser impossível o desenvolvimento da pesquisa, pois os moradores da comunidade “não gostam muito dos alunos e trabalhos desenvolvidos pela universidade”. Não houve nem a possibilidade de apresentação da proposta.

Em contato com a Associação Eremim¹³, uma associação voltada à ação social de promoção da cidadania e do desenvolvimento humano, localizada dentro do Metalclub, no bairro Rochdale, em Osasco, um horário foi marcado para apresentar o projeto de pesquisa. Muito atenciosos, os coordenadores do projeto explicaram que embora o público deles seja de crianças, adolescentes e jovens, estes são freqüentadores dos cursos regulares das escolas públicas (fundamental I e II e ensino médio), não havendo jovens que freqüentassem o ensino supletivo ou a EJA.

Tentou-se, então, um outro caminho, via Secretaria Municipal de Educação (SME - coordenadoria do Butantã), que possui os projetos MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos) e CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), além das escolas municipais que possuem ensino supletivo. Em contato realizado com uma das coordenadoras do projeto MOVA, na SME esta informou que o projeto de pesquisa deveria ser encaminhado, com toda uma formatação específica, àquela SME para ser apreciado. Sendo aprovado, eles dariam as informações necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

¹³ Mais informações no site www.aremim.org.br

Percebendo que este seria um longo caminho, optou-se por telefonar, uma a uma, para todas as escolas municipais de São Paulo da região Oeste, a fim de tentar marcar um horário com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) para apresentar o projeto de pesquisa. Depois de muitas tentativas, muito tempo e muitas desculpas, um horário foi marcado com a coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Roberto Mange” no dia 17 de Março de 2005.

III.3 – O contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Roberto Mange”.

Vale ressaltar desde o início, que todas as reuniões marcadas com a coordenadora pedagógica da escola foram realizadas nos dias e horários marcados, sem nenhum cancelamento ou atraso. Desde a secretaria até a direção, houve um atendimento muito respeitoso e solícito.

No primeiro contato com a coordenadora pedagógica, percebeu-se uma grande abertura e interesse para a realização da pesquisa e um horário foi marcado para apresentar o projeto ao corpo docente da escola, visto que o trabalho só poderia ser desenvolvido com a autorização dos professores.

Em reunião com os professores, muitas perguntas e questionamentos foram feitos. Por exemplo:

- Por que a escola pública?
- Por que o “Roberto Mange”?
- Como eu pretendo desenvolver o trabalho com estes jovens? Tendo em vista a falta de comprometimento destes com qualquer coisa;
- Por que só com os jovens?
- Que retorno teriam da pesquisa?
- Quais as expectativas da pesquisadora, entre outras.

Dentre as preocupações dos professores uma em especial chamou a atenção. Eles queriam saber o que aconteceria com a pesquisa se os jovens não quisessem participar, pois disseram ser muito difícil eles se envolverem com alguma coisa.

Todos os questionamentos foram discutidos com os professores enfatizando que para algumas perguntas (por exemplo, se os jovens participariam ou não, como eu os

“convenceria” a participar, etc) não havia uma resposta certa e a parceria deles seria fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Os professores, bem como a coordenação e a direção, foram muito receptivos e se colocaram a disposição para ajudar no que fosse preciso.

Depois do contato com os professores, um outro horário foi marcado com a coordenadora pedagógica, desta vez para discutir estratégias de contato com os alunos.

III.3.1 – O primeiro contato com os alunos

No início de Abril de 2005, o convite para a participação da pesquisa foi feita aos alunos. Inicialmente entrou-se em todas as salas do supletivo de 1º a 3º termo¹⁴ dizendo rapidamente de onde a pesquisadora vinha, e de que se tratava a proposta de trabalho a ser desenvolvido com os jovens. Pediu-se então para que os jovens entre 14 e 19 anos se dirigissem a uma determinada sala depois do intervalo para explicar melhor o trabalho. Decidiu-se, juntamente com a coordenação, que os alunos do 4º termo não seriam convidados, pois estariam saindo da escola no fim do semestre.

Após o intervalo estiveram presentes aproximadamente 25 jovens. Embora o convite tenha sido feito aos jovens de 14 a 19 anos, havia alguns jovens de 20 e 21 anos que disseram querer saber do que se tratava.

Iniciou-se a conversa perguntando-se o que achavam que era a Psicologia. Algumas respostas foram “aquele que estuda a mente das pessoas”, “que cuida das pessoas”, “que cuida de louco”, etc. Discutiu-se então um pouco do trabalho do psicólogo a fim de superar alguns estereótipos para que eles se sentissem mais à vontade. Contou-se um pouco do trabalho do psicólogo em escolas, bairros, comunidades, com crianças, jovens, adultos e idosos.

Para poder colocar a proposta de forma que fizesse sentido à vida deles, fez-se a seguinte pergunta a eles: “é fácil ser jovem na realidade em que vivemos?”. A pergunta foi como pólvora. Aproveitando o envolvimento deles, colocou-se que o trabalho inicial seria com grupos de jovens onde estariam sendo discutidos assuntos sobre a realidade de vida deles como: ser jovem; o que significa ser jovem na realidade em que vivemos; sobre a vida deles na escola; que expectativas têm da escola; o jovem e o trabalho; e fundamentalmente, o que esperam para o futuro.

¹⁴ “Termo” é a denominação dada ao módulo. Por exemplo, o primeiro termo refere-se à 5ª série, o 2º termo à 6ª série e assim por diante.

Desconfiados, eles fizeram várias perguntas a fim de entender o que a pesquisadora estaria “ganhando” em trabalhar com eles e também, o que eles “ganhariam” com o trabalho.

Combinou-se que eles não precisavam decidir se queriam participar do trabalho naquele momento, que fossem aos primeiros grupos e depois decidissem. Ao final, depois de muita discussão, um horário diferente do horário de aula foi marcado para os primeiros grupos.

Importante ressaltar que a todo o momento enfatizou-se que aquele não era um trabalho individual da pesquisadora, que aquele seria um trabalho pensado e desenvolvido por todos os seus participantes.

III.4 – Caracterização da pesquisa: A pesquisa-ação-participativa como instrumento da transformação.

Uma das principais preocupações com o desenvolvimento desta pesquisa foi a sua relevância social. Esta pesquisa devia, fundamentalmente, fazer sentido para todos os envolvidos, alunos e comunidade escolar em geral. Os jovens não são aqui objetos de estudo, mas sujeitos participantes no seu processo de construção e desenvolvimento como indivíduos conscientes e humanizados. **Devia ser um trabalho desenvolvido para os jovens, com os jovens, junto aos jovens e com um enfoque definido por Muñoz (2004) no desde-com.** Desde as idéias, interesses, desejos, iniciativas, dúvidas, medos e incorporação da visão das crianças, adolescentes e jovens em todo processo, com o apoio das idéias, críticas, desejos, medos, dos adultos. Para Muñoz (2004) o desde-com é a base da metodologia que apóia uma intervenção socioeducativa e participativa da infância, adolescência e juventude visando que estes se sintam levados em conta, sintam que suas idéias são desejadas e fundamentalmente, participem como cidadãos em seu processo de desenvolvimento e mudança.

Segundo Viezzer (1985) tanto nas pesquisas acadêmicas como nas não acadêmicas (chamadas também de “aplicadas” ou “funcionais”) os grupos que são utilizados nos estudos têm uma participação quase nula sendo, muitas vezes, apenas informantes que não participam da elaboração e preparação das pesquisas e nem chegam a conhecer os resultados delas, impedindo sua utilização para a transformação de sua realidade. “Qualquer grupo ou setor oprimido para criar formas adequadas de

ação tendo em vista sua libertação, necessita conhecer crítica e dialeticamente sua própria realidade” (p.10).

A partir do exposto e tendo como referenciais teórico-filosóficos a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Sócio-histórica foi utilizada como estratégia metodológica a pesquisa-ação-participativa.

Segundo McTaggart & Kemmis (2000), a pesquisa-ação-participativa é um conceito muito contestado. “The nomenclature itself reflects the contestation, with the rubric action research perhaps best encompassing most of the approaches, with participatory research overlapping to include the rest”. (p.567)¹⁵.

O termo pesquisa-ação-participativa tem sido usado pelos autores em reconhecimento às convergências teóricas e práticas entre o trabalho dos pesquisadores e as atividades das pessoas engajadas na pesquisa participativa.

Esse tipo de pesquisa frequentemente emerge em situações onde as pessoas pretendem mudanças na sua realidade. Isso se dá por meio da reflexão e prática críticas, ou seja, fazer o que parece familiar não familiar, desvelar o que mantém aquela realidade daquela forma e compreender que as ações transformadoras devem partir deles, dos sujeitos participantes da pesquisa, do projeto, etc.

Do ponto de vista epistemológico, a prática reflexiva deve ser estudada e compreendida dialeticamente superando as dicotomias e dualismos social/individual e objetivo/subjetivo, compreendendo todos esses fatores como mutuamente necessários para a constituição do ser humano como um ser social e histórico, ou seja, “that people are made by action in the world, and that they also make action and history”¹⁶. (McTaggart & Kemmis, 2000, p.578).

Ela é dialética e reflexiva no sentido que engaja os participantes num processo colaborativo de transformação social onde eles aprendem e se transformam ao mesmo tempo em que atuam. **Por esse motivo a pesquisa-ação-participativa é ao mesmo tempo um processo social e educativo.**

Como processo, pode-se pensar num modelo em espiral aonde uma mudança é planejada e feita, observa-se o processo e as consequências da mudança, reflete-se sobre estes processos e consequências e então replaneja-se a ação e a observação, reflete-se

¹⁵ A própria nomenclatura já reflete uma contestação visto que o termo pesquisa-ação talvez melhor englobe a maioria das abordagens, com a pesquisa participativa sobrepondo-se para incluir o resto.

¹⁶ Que as pessoas são feitas pela ação no mundo, e que elas também fazem ação e história.

novamente e assim por diante. Nunca é um processo circular, que se fecha em algum momento, é espiral e, sobretudo, **emancipatório**.

Segundo Thiollent (1947/2004) alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação, aqui sendo compreendida como pesquisa-ação-participativa são:

- Uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- O objetivo da pesquisa-ação consiste em esclarecer ou mesmo superar os problemas da situação observada por meio de ações concretas por parte das pessoas ou grupos implicados na pesquisa;
- Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, ações, discussões, e de toda atividade intencional dos participantes;
- O conhecimento não se limita a uma forma de ação. Pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos participantes da pesquisa.

A escolha da pesquisa-ação-participativa como estratégia metodológica deu-se principalmente pela sua função política, como um instrumento de investigação e ação que coloca a possibilidade de mais do que refletir e desvelar a realidade social opressora e desigual que estamos inseridos, coloca a possibilidade de sua transformação com a participação incondicional dos sujeitos da pesquisa.

Porém, é preciso ser muito realista quanto à possibilidade da ação transformadora da pesquisa-ação-participativa. “É preciso deixar de manter ilusões acerca de transformações da sociedade global quando se trata de um trabalho localizado ao nível de grupos de pequena dimensão, **sobretudo quando são grupos desprovidos de poder**”. (Thiollent, 2004, p.42, grifo nosso).

Para Muñoz (2004) a esperança de “um outro mundo possível” se une a outra: a esperança da devolução do poder. Devolução de poder é sinônimo de participação e possibilita, no caso dos jovens, participar da transformação de sua escola, seu bairro, etc. É o que tentaremos buscar no decorrer do desenvolvimento deste trabalho.

III.5 – Os instrumentos de produção dos dados

Como instrumentos de produção dos dados, pois segundo May (2004) os dados não são coletados, mas produzidos, foram utilizadas entrevistas focalizadas, e foram formados grupos com os jovens participantes na pesquisa, tendo sempre como instrumento principal **o diálogo** com os jovens, os professores, coordenadores, etc.

Segundo May (2004) as entrevistas “geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. (p.145).

A principal diferença entre a entrevista focalizada em relação à entrevista estruturada é seu caráter mais aberto, dando a possibilidade de uma profundidade qualitativa ao permitir que os entrevistados falem sobre o tema proposto de forma aberta, utilizando-se de suas próprias referências e estruturas de linguagem. “Isso permite que os significados que os indivíduos atribuem para os eventos e relacionamentos sejam entendidos nos seus próprios termos”. (id, *ibid.*, p.150).

Isso não significa que não há uma formalização ou objetivos a serem atingidos. A entrevista focalizada envolve o pesquisador ter uma meta ao conduzir a entrevista, mas permitindo ao entrevistado liberdade para falar sobre o tema, diferente das entrevistas estruturadas, que dão muito pouco espaço para que as pessoas expressem suas opiniões da sua própria maneira, pois estas têm que se ajustar a quadros/categorias já predeterminados pelo pesquisador.

Uma condição fundamental para se desenvolver uma entrevista focalizada é o estabelecimento de uma relação dialógica e confiável entre entrevistado e entrevistador.

Um outro instrumento valioso utilizado na produção dos dados e que contribuiu para que fossem buscadas ações transformadoras na escola, foi a formação de grupos, ou mais especificamente, como era chamado por Paulo Freire, Círculos de Debate ou Círculos de Cultura.

Segundo Osório (2003) a base dos círculos é o debate, onde os sujeitos participantes (pais, professores, alunos, etc) “ao mesmo tempo que analisam os problemas escolares, também se tornam conscientes dos problemas sociais e adquirem hábitos de participação”. (p.140). Neste trabalho o elemento-chave é a relação dialógica, visto que se trata de uma formação ativa, coletiva e participativa na construção do saber.

Os Círculos de Debate tiveram como principal objetivo discutir assuntos que fossem da realidade dos jovens e de interesse deles e que pudessem dar subsídios para

ações reflexivas na escola. Também, socializar e aprofundar os temas discutidos nas entrevistas individuais, num ir e vir constante.

Estes tiveram como temas norteadores:

- O que é ser jovem na nossa sociedade hoje;
- O jovem e a escola;
- A realidade da escola pública;
- História escolar e de vida dos jovens participantes;
- O momento de retorno à escola;
- A função do conhecimento e da aprendizagem escolar em nossas vidas;
- Relação entre educação e construção de um projeto de vida, entre outros.

Além destes, outros temas podiam ser colocados pelos jovens, tendo como base sempre o enfoque no *desde-com* apresentado por Muñoz (2004), porém, isso aconteceu poucas vezes, diante, principalmente, da dificuldade dos jovens de se colocarem. A partir das discussões que surgiram sobre a vida deles, a realidade escolar na qual estão inseridos, etc., práticas reflexivas foram desenvolvidas a fim de promover as transformações necessárias e **possíveis**, como pressupõe a pesquisa-ação-participativa.

Não havia um número de Círculos de Debate pré-determinado, dependendo, exclusivamente, da demanda do grupo.

As entrevistas, sem duração inicial prevista e podendo ocorrer em um encontro ou mais, constaram de dois momentos. No primeiro momento, não gravado, foi resgatado com o jovem entrevistado o trabalho que estava sendo desenvolvido, alguns temas que seriam discutidos e pediu-se ao jovem que contasse um pouco de sua vida como: quanto anos tem, com quem mora, onde trabalha, como é seu trabalho, como é sua rotina durante o dia, etc. Este momento teve como objetivo tentar deixar o jovem entrevistado e entrevistadora menos apreensivos para que pudessem dialogar de forma mais tranqüila e com confiança. No segundo momento, gravado, havia temas **norteadores** da conversa, que seriam colocados pela entrevistadora em diferentes momentos. Ressalta-se o termo “norteadores” visto que outros temas poderiam surgir (e surgiram) nas conversas com cada jovem. Estes, a saber, foram:

- Resgate da história escolar do jovem: Este tópico teve como objetivo resgatar momentos significativos para o jovem (bons ou ruins) de sua vida na escola tentando compreender porque “desistiram” da escola em determinado momento. Este tema englobou: O que ele lembra daquela época; Como era sua relação com os professores e amigos; sentimentos com relação à escola (se gostava, se sentia-se feliz ou triste, se sentia medo, etc); a visão dele como aluno (se considerava-se um bom / mau aluno e o que era ser um bom aluno para ele); o que ele achava das aulas, dos professores, da escola em geral; e, finalmente, o que aconteceu para que ele parasse de ir à escola.

- O momento de retorno à escola: resgate dos objetivos e dos *motivos* que os levaram a retornar à escola, ou seja, em que momento de sua vida isso aconteceu; o que o fez tomar esta decisão; quais são suas expectativas em relação à escola; sua visão da escola (o que ele pensa sobre sua escola, professores, amigos, aulas, etc); como é voltar à escola (como ele se sente), etc.

- A função do conhecimento e da aprendizagem escolar na construção de seu projeto de vida. Este tema englobou: qual a função do conhecimento e da escola em nossas vidas; o que ele pensa e espera para seu futuro; que relação ele faz entre voltar à escola e alcançar seus objetivos no futuro, ou seja, que relação há para ele entre educação e a construção de seu projeto de vida.

E, como pressupõe a pesquisa-ação-participativa, a partir das discussões nos grupos e conversas individuais foram levantadas as possíveis ações na escola que foram de interesse e que partiram dos jovens a fim de melhorar sua realidade escolar. Conseqüentemente, isso encaminhou novamente a um processo de reflexão sobre a ação desenvolvida, e assim por diante, como num movimento em espiral.

III.6 – Os primeiros Círculos de Debate e a nova proposta

Os primeiros dois Círculos de Debate, marcados para as quintas-feiras das 17:15 às 19:00 não aconteceram, apenas um jovem compareceu em cada dia. Diante disso, precisou-se pensar o que havia acontecido: Não haviam entendido a proposta? Não haviam se interessado? Havia esquecido? Ou apenas não podiam naquele horário?

Muitos foram os questionamentos. Buscou-se então auxílio dos funcionários, professores e da coordenadora da escola. Todos foram unânimes em dizer que o grupo não poderia acontecer em horário que não fosse o de aula, visto que a grande maioria dos jovens trabalha, ou estão à procura de emprego. Em novo contato com a coordenadora, uma outra proposta surgiu. Os grupos poderiam ocorrer em horário de aula desde que fosse esquematizada uma forma dos alunos não serem prejudicados nas disciplinas. Diante disso, passou-se novamente em todas as salas (1º ao 3º termo) reafirmando o convite para participação no trabalho e explicando sobre a nova possibilidade de horário. Pediu-se então para que aqueles que ainda estivessem interessados se dirigissem para uma determinada sala após o intervalo, a fim de conversarmos melhor e de conhecerem o novo horário. Estiveram presentes 17 jovens. Destes, 15 disseram querer participar e confirmaram presença no próximo grupo. Dos 15, apenas 6 estiveram presentes no dia marcado. Optou-se então, em iniciar o trabalho com eles. Conforme prosseguimos com o trabalho outros jovens foram juntando-se ao grupo. Um cronograma foi montado com os alunos, intercalando dias e horários. Por exemplo: um grupo seria realizado na primeira aula da segunda-feira, o próximo na segunda aula da terça-feira e assim por diante, com duração de 45 minutos cada encontro. Desta forma, os alunos que estavam participando não perderam sempre a mesma aula.

III.7 – Os jovens participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa **11 jovens**, 4 moças e 7 rapazes com idades entre 14 e 24 anos, porém, a maioria deles tem entre 16 e 18 anos. Destes, cinco são brancos, um é negro e cinco são morenos¹⁷. Entretanto, não foram os 11 jovens que participaram dos Círculos de Debate. Um dos jovens saiu da escola em Julho (2005), uma das moças optou em não participar, alegando não querer perder as aulas, mas se colocou à disposição para as entrevistas e um outro rapaz participou eventualmente, pois tinha problemas com faltas nas aulas devido ao seu horário de trabalho. Deixou-se claro também, que qualquer jovem, sendo aluno da escola e da EJA podia participar dos Círculos de Debate quando quisesse, independente de fazer parte do grupo ou não. Isso aconteceu raras vezes e eram participações esporádicas.

III.8 – Análise dos dados produzidos

Tendo este trabalho um caráter essencialmente qualitativo, o que se buscou, durante a análise dos dados, foi compreender o que estava sendo colocado pelos jovens em sua essência, ou seja, ultrapassar a barreira do que estava sendo colocado imediatamente tentando compreender o que estava por trás da construção daquele discurso, sobre que bases ele foi construído.

Como material produzido, ao final do trabalho havia entrevistas, relatos dos Círculos de Debate, relatos do que foi observado na escola pela pesquisadora, e também documentos da escola, como o livro de Ata onde constava o número de alunos matriculados, os alunos aprovados/reprovados, etc.

O primeiro procedimento adotado para a análise e posterior discussão dos dados foi uma leitura flutuante das entrevistas transcritas e dos relatos dos Círculos de Debate, ou seja, um primeiro contato com o material a ser analisado que permitiu à pesquisadora conhecer o texto “deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977, p.96). Foi a primeira vez que se teve uma idéia do material produzido em seu conjunto.

¹⁷ Cores definidas por eles.

Após esta etapa, outras leituras, agora com um olhar mais aprofundado, foram realizadas a fim de fazer um levantamento dos eixos-temáticos que emergiram do corpus (entrevistas transcritas e relatos das observações e dos grupos), por exemplo, as histórias de vida dos jovens, fracasso escolar, sentido da educação escolar, ser jovem, etc. Importante ressaltar que nos Círculos de Debate não foram apenas as discussões desenvolvidas que foram analisadas, mas também as ações praticadas na escola. Estas também foram analisadas detidamente tendo como foco principal de análise os resultados e/ou consequências destas ações para os jovens e a escola.

Feitas essas leituras e tendo sistematizado o material, que consta do próximo capítulo “Apresentação dos dados produzidos”, a partir daí um olhar crítico e detido sobre o não-dito, sobre o que está latente, escondido nas falas dos jovens e em toda estrutura escolar, principalmente no que se refere à EJA, foi realizado. Como diz Bardin (1977), esta é uma “tarefa paciente de desocultação”, onde uma segunda leitura substitui a leitura normal do leigo. (p.9).

O produto desta análise consta do capítulo “A vivência com os jovens na escola”.

Como alguns dos referenciais teóricos utilizados neste olhar sobre os dados e posterior produção textual, foram utilizadas algumas formulações de autores da Psicologia Sócio-histórica como Lev Vigotski na obra “A formação social da mente” (2002) e Alexis Leontiev, na obra “O desenvolvimento do Psiquismo” (1978), da Pedagogia Histórico-crítica, que tem como principal referência Dermeval Saviani (2005), da Filosofia, como Marilena Chauí em “Cultura e Democracia” (2001), entre outros.

IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS

Como já apresentado, partimos da concepção de que o homem é um ser histórico e social. Já dizia Kosik (1969),

Na história o homem se realiza a si mesmo. Não apenas o homem não sabe quem é, antes da história e independentemente da história; mas só na história o homem existe. O homem se realiza, isto é, se humaniza na história (...) O sentido da história está na própria história: na história o homem explica a si mesmo, e esse explicitamento histórico – que equivale à criação do homem e da humanidade – é o único sentido da história. (p. 217).

Diante disso, não seria possível compreender quem são estes jovens, entender seus medos e suas aspirações para o futuro, se sua história não fosse resgatada, explicitada e compreendida. Importante lembrar que esses jovens nasceram na década de 80, década esta que se inicia com uma brusca reversão na trajetória de crescimento que vivia o país e a economia brasileira mergulha na mais grave crise econômica de sua história. Conhecida por muitos como “a década perdida”, os anos 80 foram marcados pelo aumento da pobreza e das desigualdades de renda no Brasil. Em 1988 as atenções e as esperanças do país voltaram-se para a elaboração da nova Constituição. “Havia um anseio de que ela não só fixasse os direitos dos cidadãos e as instituições básicas do país como resolvesse muitos problemas fora de seu alcance”. (Fausto, 1995, p.524).

Figura 1: Charge de Miguel Paiva, O Estado de São Paulo, 5/10/88 – Ed. Histórica, p. 3.
Disponível: <http://www.culturabrasil.pro.br/planoreal.htm>

O que se pode concluir disso, é que esses jovens já nasceram num momento histórico desesperançoso, desigual e desumano, momento este que perdura até hoje.

A seguir, serão apresentados os jovens que participaram do trabalho desenvolvido. Cada apresentação será contada na forma de uma história que constará dos seguintes tópicos: história de vida e escolar, sentimentos e emoções em relação à sua vida, à escola e aos professores, o momento de retomada da escola, a função da escola e do conhecimento para eles, futuro e projetos de vida.

Embora vários jovens tenham dado autorização para que seus nomes verdadeiros fossem utilizados, optou-se por substituí-los por nomes fictícios a fim de preservá-los, devido ao conteúdo das histórias de vida que foram relatadas. Quando falam de sua história, o que temos, em sua grande maioria, são histórias tristes, de privações (materiais e sentimentais), violência, abandono, drogas, trabalho infantil, etc., o que pode ser comprovado pelos relatos de suas vidas. **Suas falas e escritas originais foram preservadas.**

Após a história de vida de cada jovem, será contada a história da escola, constando dos seguintes tópicos: a história e localização da escola; as impressões da pesquisadora, dos alunos e de um funcionário sobre a escola, as aulas e os professores; dados estatísticos sobre o número de alunos que freqüentam o ensino supletivo, número de evasões e reprovações.

Como esse trabalho tinha como proposta ser uma pesquisa-ação-participativa desenvolvida **para e com** os jovens, será apresentada a história do processo de intervenção realizado, ou seja, a história dos Círculos de Debate: assuntos discutidos, objetivos de cada círculo e possíveis resultados a curto e longo prazos.

IV.1 – Protagonistas: Os jovens participantes da pesquisa

IV.1.1 - Histórias de vida

Leandro

Leandro tem 18 anos e mora com a mãe e o irmão no bairro Vertentes há poucos meses. Antes disso, morou por nove anos no Jd. Jaqueline, uma comunidade existente atrás do Shopping Raposo. Leandro trabalha em uma Imobiliária e, segundo ele, trabalha de “*faz tudo*”, vai ao banco, limpa, atende telefone, etc. Sua mãe é aposentada e ele é responsável por parte das contas e despesas da casa. No momento em que o trabalho estava sendo desenvolvido, a mãe de Leandro estava internada pela segunda ou terceira vez, após várias ameaças de infarto, esperando um leito para ser operada e Leandro se revezava entre trabalhar, continuar estudando e cuidar da mãe. Diante disso, faltava constantemente às aulas e participou poucas vezes do grupo.

Leandro é um rapaz muito responsável e, desde o início, mostrou-se muito interessado no trabalho que ia ser desenvolvido. Uma característica marcante é que, embora todos os problemas, Leandro estava sempre de bom humor e como ele mesmo dizia, “*de bem com a vida*”.

Quando era criança, morou um tempo com uma tia e freqüentava uma escola muito próxima da sua casa. “*Então lá quando eu fiz a primeira série foi super maravilhoso né?*”. Ao mudar de bairro e ir morar com a mãe, ele e o irmão ficaram uns dois ou três anos sem ir à escola, pois a mãe não tinha como levá-los e eles passavam por graves problemas financeiros. Leandro relata com muita emoção o retorno à segunda série, “*eu ainda sinto vontade de voltar a estudar lá porque lá é muito bom e porque lá foi “A escola” pra mim né? (...) aprendi a ser um pouquinho de criança lá... me divertia...*”. Essa fala revela o quanto Leandro teve poucos momentos para ser criança e se divertir em sua vida o que, de certa forma, está tentando viver agora, como ele mesmo diz: “*agora eu sou mó alegre, sou mó brincalhão, sou... ichi... agora ninguém me segura, tô na minha fase de molecção. Mas quando eu tinha assim... eu pensava em estudar... é ...não tinha tempo pra brincar, arrumava a casa, fazia comida, fazia não sei o que*”.

Começou a trabalhar aos 14 anos, quando interrompeu novamente os estudos, então na sexta série. Trabalhava de empregado doméstico na casa de uma mulher da rua onde morava. Limpava, lavava roupa, cozinhava, arrumava a casa, por \$84,00 por mês. Aos catorze anos, Leandro desenvolvia atividades difíceis e árduas de serem realizadas até mesmo por um adulto, em detrimento de jogar bola, soltar pipa, etc. *“Todo mundo me xingava de empregadinha”*.

Desde pequeno Leandro diz se sentir discriminado.

As pessoas que não gostavam de mim mesmo... porque acho que minha presença incomodava eles (...) E eu sempre fui pobrezinho... nunca... nunca tive um conforto né, digamos assim... nunca... meus pais sempre me deram... tudo o que eles tinham pra dar eles me deram mas não foi o que os outros tinha. Então eu era o que? Eu era um menino que gostava de fazer muita amizade mas só que todo mundo ficava...sei lá... parece que injuriado só de me ver....

A necessidade de atenção e de ser reconhecido, visto, são explicitadas em vários momentos da vida de Leandro. Quando ele fala sobre a dona da casa onde trabalhava: *“Então eu tava trabalhando lá direito né, e ela gostava de mim. Sempre tinha festa, **ela me tratava como uma pessoa normal**, eu dormia na casa dela, sabe?”*. (grifo nosso).

Ele conta, então já um pouco mais velho, do momento que cuidou dos filhos de uma amiga muito próxima, a qual ele tem muita consideração: *“E eu curti, mas eu curti do lado das crianças e assim... eu senti um pai. Porque eu dava banho, eu dava comida (...) Aí eu levava pra rua, comprava doces sabe? Estilo paizão mesmo (...) elas me respeitavam e aquilo foi um choque pra mim”*.

Aos quinze anos Leandro conseguiu o que considera ser realmente seu primeiro emprego, entregador de água de um mercadinho. No início teve vergonha, *“poxa! esse pessoal mó rico aqui e eu entregando água”*. Porém, pouco tempo depois, ele começou a se desenvolver no trabalho, como ele mesmo disse.

Então eu tinha que pegar as águas né, quando não tinha ninguém, tinha que pegar Marlboro, tinha que pegar salgadinho, tinha que pegar pão... então ficou tudo na minha responsabilidade, fiquei na responsabilidade mesmo no emprego e... eu fiquei super contente né, ficava - “nossa! Já tô no cargo... daqui a pouco vou virar supervisor!”.

A vergonha foi, aos poucos, sendo substituída pelo orgulho de estar sendo reconhecido pelo seu trabalho. Leandro conta com muito carinho sobre sua patroa, a dona do mercadinho, que o incentivava e o ensinava a como se comportar e tratar os clientes. Ela dizia que ele tinha que aprender a ler, que tinha que voltar à escola.

Por outro lado, foi nessa mesma época que surgiram as drogas na vida de Leandro. Com quinze anos começou a beber, com dezesseis a fumar maconha,

eu tava tentando parar e não conseguia. Aí eu parei com a bebida, aí depois eu fui parando com a maconha porque eu tava quase me tornando um viciado né? Ficava nervoso quando não tinha, sabe? Aquelas coisa todo de drogado(...) Eu sofri pra caramba, sofri... porque eu fiquei internado e pensei até que eu ia morrer de tanta dor no estômago que eu tava... meu estômago foi fechando. Eu tava sem nenhum líquido, magro, eu tava com anemia (...) pra mim a barra foi muito grande porque eu enfrentei tanto problema e ainda por cima essa vida de drogado... eu acho que eu ia me afundar porque eu já tava começando a cheirar, tudo já... não experimentei pedra... mas só que se alguém chegasse e falasse “vamo fazer isso” eu até ia né... porque eu ia pela cabeça dos outros...vou por influência.

Leandro teve ajuda de missionários Mórmons e atribui sua recuperação a Deus.

Sua história escolar, embora existam bons momentos, revela a crueldade, a discriminação e o preconceito que permearam sua vida tanto dentro como fora da escola. Na quinta série teve uma coordenadora muito “rude e ignorante”, (...) *ela falava como se tivesse ameaçando que ela não tinha medo de bandido, que tinha amigo bandido, que...quem quisesse se meter a malandro que vinha pra cima que ela tinha como se defender.*

Leandro diz que, por incrível que pareça, acha que teve um bom ensino, embora alguns professores também tenham sido “ignorantes” no seu jeito de tratar os alunos, como por exemplo, uma professora de ciências: “*não fazia a lição era zero, não era nem toda baixa, nem um menos, era zero*”.

Leandro relata momentos em que se empenhava muito para fazer bons trabalhos, porém, sem muito resultado, pois os professores não gostavam e ele tirava notas ruins. “*Fiz o trabalho... assim... tentei fazer né? um trabalho bom só que não deu*

muito resultado...”. O resultado bom seria, no caso, uma nota boa, e perde-se todo o processo de aprendizado.

Hoje, Leandro está na escola novamente, frequenta o quarto termo (oitava série) e parece decidido a ir até o fim. Gosta muito da escola e dos professores embora diga que ainda tem alguns professores que são “*um pouco ignorantes*” (no trato com os alunos). Seu maior sonho é ter uma casa e “*claro, ser feliz*”. Quanto aos planos profissionais, deseja que, no futuro, possa terminar seus estudos e ser dono de uma empresa.

Maíra

Maíra tem 20 anos, mora na casa da sogra no Jd. Maria Luiza com seu marido e seu filho de dois anos. Amasiada (palavra usada por ela para descrever sua relação com o marido) há pouco mais de três anos, Maíra atualmente não trabalha, pois não conseguiu vaga para o filho em nenhuma das creches perto de sua casa, embora tenha tentado muito. Disse estar esperando uma vaga no CEU (Centro Educacional) Butantã e que não tem como pagar uma creche, que custa em torno de 480 reais. A casa é mantida pelo sogro, que trabalha numa corretora de imóveis e pelo marido, que faz serviços eventuais como office boy, por exemplo.

Maíra freqüentou o grupo desde o início e ficou até o fim. Quando faltava, ou era porque havia faltado à escola ou avisava que não participaria, pois havia uma aula importante que não poderia perder. Quando faltava às aulas, geralmente era porque o filho havia ficado doente ou não tinha quem cuidasse dele. É uma moça muito madura e poderia certamente dizer que era a jovem mais madura dentre as que estavam participando do trabalho e das outras que conheci na escola. Sua presença e idéias eram muito marcantes nos Círculos de Debate, causando impacto entre os participantes.

Quando criança gostava muito de ir à escola. Dizia ser um momento divertido onde eles brincavam, coloriam e as professoras davam atenção às crianças. Conta que na primeira série sempre tirava notas boas e tinha facilidade para aprender, que era gostoso estar com as amiguinhas, fazer trabalho em grupo e que se sentia incentivada pelos professores.

Para ela, *“meu problema mesmo era ir pra escola depois de um tempo [risos] entendeu ... assim, na adolescência”*. Quando passou para o período da tarde, ela e os amigos “cabulavam” aula para ir ao shopping perto da escola *“e aconteceu que eu comecei a faltar, cabular, aí eu repeti um ano...”*.

Para ela, um outro problema é que tinha amigos mais velhos que já tinham terminado os estudos e então ela deixava de ir à escola para ir em festas, namorar, etc. A escola, menos atrativa do que as outras atividades, acabou perdendo o sentido, *“saiu daquela coisa “escola” assim né? Saiu da minha vida entendeu?”*.

E acabou repetindo mais um ano. Foi quando Maíra decidiu fazer o supletivo *“pra terminar logo justamente porque o pessoal que eu andava assim, já tinha terminado e tal”*.

Porém, novamente a história se repete.

Eu ia pra escola de segunda, terça-feira, chegava na quinta-feira já não ia mais [risos] porque tinha uma festa pra ir, na sexta, então tinha um monte de falta que aqui como só passa né, se tiver presença, não passava entendeu? Eu vinha metade do semestre [risos] entendeu? Depois chegava perto das férias também não vinha mais entendeu? e foi assim...

Foi nesse momento que Máira conheceu seu marido. Com 17 anos, cursando a sétima série no ensino supletivo e trabalhando, Máira ficou grávida e parou de estudar. Sobre sua gravidez, ela diz: “...pra mim eu gostei muito porque eu não fiquei grávida por acaso né? Então, foi assim, a gente tava junto já, fazia ... ia fazer uns quatro meses que a gente tava junto e ele falou que queria ter um filho, tal, não sei o que, aí eu falei “ah, também quero” (...) foi... planejado”. Quando estava no terceiro mês de gestação, seu marido foi preso e eles ficaram sem se ver, segundo ela, por ser menor de idade. Máira ainda cogitou voltar a estudar, mas logo desistiu da idéia, “aí fica muito cansativo, ainda grávida, indo visitar ele entendeu? Aí tem dia da semana que tem que levar comida pra eles entendeu? Então...aí eu desisti assim entendeu?”. Presenciar sozinha o nascimento e o primeiro ano do filho foi um momento muito doloroso e triste para Máira.

A saída do marido da cadeia aconteceu quatro dias antes do aniversário de um ano do filho deles e foi um momento de muita felicidade. A primeira coisa que Máira fez após seu marido sair da cadeia foi retomar a escola, agora definitivamente. Para ela, isso proporcionará conseguir um emprego melhor.

Todo mundo da minha família já terminou, minha irmã tem faculdade, todo mundo entendeu? Só eu que...parei né? Todo mundo tem emprego bom, ganha bem, salário bom, entendeu? (...) Se você não tiver um estudo, vai trabalhar pra ganhar um salário mínimo. Que se faz com um salário mínimo? Não dá pra se alugar uma casa, ter despesa ...que pagar aluguel, não dá. Agora, se você tiver um estudo, um estudo... um curso, você pode procurar outras coisas a mais assim, que dê já outras oportunidades pra você entendeu? De vida... (...) eu gostaria né de ser funcionária pública, porque é um serviço assim que garante, que você não vai ser mandada embora, você pode fazer planos.

Mas também, voltar à escola era importante pelo filho tanto pela vergonha que ela sentia, *“também é chato né? Ele estudando... já pensou “ah! minha mãe não terminou e tal” (...) acho isso vergonhoso hoje em dia uma pessoa não ter nem pelo menos... o ensino fundamental né?”*, como também pela possibilidade de transmitir ao filho o que ela aprendeu na vida e na escola.

Sobre o futuro, Maíra escreve, durante um dos encontros, que quando pensa nos seus objetivos pensa em terminar os estudos e conseguir lutar na vida para ser uma pessoa vitoriosa. *“Eu me imagino na minha casa com os meus filhos, feliz e realizada, uma pessoa feliz e bonita, passa só energia boa. Eu quero ser uma pessoa que tenha condições de ajudar o próximo”*.

Rodrigo

Rodrigo tem 17 anos e cursa o segundo termo (sexta série). Mora na comunidade do Sapé, próximo à escola, com a avó e mais quatro pessoas, sendo eles dois tios, uma irmã e uma tia. Com exceção da avó, que trabalha em uma creche da prefeitura, e ele, que começou a trabalhar recentemente pintando carros, ninguém mais trabalha na casa. Segundo ele, simplesmente porque não querem. Por este motivo e pela convivência difícil com a família, Rodrigo está querendo morar sozinho. Rodrigo tem um filho, de menos de dois anos, que mora no Rio e o qual ele vê de vez em quando. Na escola, é visto pelos colegas e professores como “bagunceiro”, “que não quer nada”, etc.

Sempre muito bem humorado, estava sempre com um celular que toca música em mãos, ouvindo num volume tão alto que podíamos saber quando ele estava chegando. Estava sempre presente na escola, embora muitas vezes tenha encontrado ele fora da sala, passeando pela escola ou entrando em outras salas de aula. Começou a freqüentar o grupo apenas no segundo semestre e, de todos os participantes, foi o mais assíduo, quase nunca faltou. Embora para os outros ele pareça ser “durão” e “desencanado”, é um rapaz muito sensível e com uma história triste, porém comum aos jovens de sua idade moradores das comunidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Rodrigo morou quase toda sua vida em Volta Redonda, no Rio de Janeiro, com os avós paternos. Lá, entrou e saiu da escola várias vezes, *“eu começava a trabalhar e ia pra escola, aí eu ficava muito cansado e desistia. Aí terminava o serviço eu voltava de novo, aí aparecia outro serviço eu parava de novo”*. Todas as vezes que voltou para a escola, Rodrigo diz que foi por insistência dos avós, que alegava que não queriam que ele fosse como eles, que estudaram pouco e tiveram poucas oportunidades. *“Se dependesse de mim, eu não voltava”*, dizia ele.

Até os treze anos, estudava à tarde e se considerava *“o maior bagunceiro”*. *“Eu não tinha ... até um tempo atrás eu não tinha uma mentalidade “pô! não vou parar de estudar”, assim... pensar no futuro. Só queria saber de zoar, bagunçar, não tava nem aí. Aí eu bagunçava dentro da sala, repeti várias vezes”*. Com treze anos Rodrigo já estudava a noite, no supletivo, e seu relacionamento na escola, tanto com colegas quanto com professores, era bastante tumultuado,

(...) sempre brigava na escola... briguei muito, precisou várias professoras me segurar pra não brigar dentro da escola. (...) O professor chegou perto de mim

e pediu pra ficar quieto. E eu disse “tá bom professor, vou ficar quieto”. Aí o professor começou a resmungar, começou a falar um monte de coisa, começou... “é... essas família, esses pai e mãe que não dá educação pra porcaria desses filho”. Aí eu comecei a falar ... aí ele cresceu pra cima de mim e eu peguei uma cadeira e dei uma cadeirada nele ...

Por um momento, a preocupação de Rodrigo durante uma de nossas conversas era se ele estava sendo julgado. Ele perguntou: “*será que eu sou culpado por tudo o que eu fiz? Tudo o que eu fiz tava certo ou errado?*”. Então a pergunta foi devolvida a ele: “*será que você é culpado por, por exemplo, ter que parar de ir à escola porque você tinha que trabalhar?*”. A resposta, claro, não poderia ser outra:

Não, eu não acho que sou. Pra mim eu acho que não sou culpado porque eu tava precisando trabalhar. Tava precisando comprar umas coisas pra mim, roupa, outras coisas, até mesmo para poder ajudar em casa. Por exemplo, se minha avó não tinha dinheiro pra comprar um pão e eu tinha, eu ia lá e comprava.

Ainda assim, Rodrigo demonstra arrependimento pelo que aconteceu, atribuindo a culpa do ocorrido a si próprio, como se o que aconteceu fosse apenas um problema individual. “*Já era pra mim tá acabando já... agora hoje eu tô aqui! Atrasadão! Por causa de bagunça...*”. O “tempo” é algo que o incomoda muito e que ele constantemente repete: “*sinto uma falta de tempo*”; “*não tive tempo de ir pra escola*”; “*senão vou ficar mais velho ainda e vou ficar pra trás... ficar na sensação de “pra toda vida”...*”.

O momento de retomada da escola para Rodrigo foi muito importante, pois para ele, agora é o momento de pensar nos objetivos para o futuro, pois só se continuar estudando ele conseguirá “*ir pra frente*”. Relaciona o estudo à possibilidade de novas e melhores oportunidades. “*Até hoje mesmo pra você poder ser gari precisa de 2º grau. Pra você poder limpar a rua, catar lixo... precisa de 2º grau...*”. Mas também vai além, refletindo que a escola também transmite conhecimento e permite o crescimento.

Eu estudo pra mim mesmo, mais conhecimento. Tenho 17 anos e não conheço praticamente nada. Então quero estudar pra poder ter mais conhecimento,

sobre várias coisas. (...) do mesmo jeito que você tá aprendendo e sabendo as coisas, você pode passar pra outra pessoa que não sabe. Uma coisa que a outra pessoa sabe e você não sabe, ela pode tá passando pra você. Um ajuda o outro.

Sobre o futuro, Rodrigo espera uma vida melhor e lembra de momentos tristes de sua vida para tentar justificar porquê vai lutar pelo seu futuro.

Melhorar um pouco mais o jeito de vida, financeiramente, porque é muito ruim você chega em casa e não tem nada pra você comer, aí você tem que tapear com água ou com alguma coisa doce pra não dormir com fome. É ruim... que eu já passei por isso, faz muito tempo, mas já passei por isso. Então eu guardo isso pra mim porque eu não quero passar por isso de novo. Então por isso eu quero ter meu objetivo pra chegar lá na frente e ganhar meu dinheiro, ter minha vida, minha própria casa e não ter que passar por isso. Porque isso é muito ruim... não só pra mim... mas pra várias pessoas que passam por isso.

Para o futuro, Rodrigo quer terminar a escola até o ensino médio e fazer alguma faculdade ou curso, se tiver recursos para isso. Gosta muito de eletrônica, de mexer com aparelhos de som, computador, etc. *“Se eu continuar estudando eu vou alcançar meu objetivo. (...) Tudo na vida é só ter um pouco de esperança, porque nada vem assim na sua mão de um dia pro outro, sem você lutar”.*

Quando pensa em seu futuro, também não se esquece do filho, pois deseja que este estude e trabalhe e não cometa o erro que ele cometeu de ter um filho cedo demais, embora tenha orgulho da mãe do menino, que diz ser uma excelente pessoa e mãe.

Rodrigo descreve em uma palavra o sentimento que sente em relação ao futuro. *“Uma palavra... só vem uma... felicidade. Tem muita coisa, mas basicamente é uma felicidade. Mesmo tendo altos e baixos, momento ruim ou bom eu quero ser feliz e andar de cabeça erguida”.*

Ângela

Ângela tem 15 anos e nasceu no Jd. Jaqueline, mas quando os pais se separaram, ela teve que se mudar para o Jd. Celeste, onde mora atualmente.

Mora com a mãe, o irmão, os dois filhos e a esposa dele. A mãe é diarista e é um exemplo para Ângela, que a define como “*uma guerreira*”. Ela diz que queria trabalhar, mas não consegue. Segundo ela porque é muito nova. Mas já trabalhou. Aos 14 anos trabalhou como ajudante de camelô e já cuidou de crianças.

Ângela entrou na escola no segundo semestre e quis participar do grupo. Participou ativamente dos primeiros grupos e depois não quis mais. Foi uma perda para o grupo, pois Ângela é muito falante e sabe se expressar muito bem, ajudando o grupo “a pensar”. Convidei-a várias vezes a voltar, mas ela não quis. Da última vez que falei com ela, pelo seu jeito e tom de voz (aborrecida pela minha insistência) ficou claro que ela não voltaria. Depois de um tempo também não a vi mais na escola. Era uma menina muito desconfiada, ela mesma dizia que não costumava confiar nas pessoas.

Até os onze anos, Ângela disse ser uma excelente aluna, bagunçava um pouquinho e às vezes tinha reclamação de que ela falava muito, mas fazia as lições e gostava da escola. Um fato que a incomodava muito era os trabalhos em grupo. Dizia que estes nunca aconteciam em sua casa, pois ela morava num barraco, ainda no Jd. Jaqueline, e não tinha coragem de levar as amigas lá, pois tinha vergonha de onde morava.

Quando tinha uns treze anos, começou a “cabular aula”, “*porque eu achava que os professor não gostava de mim. Daí tipo... cê sabe como que é? Já estudou numa escola pública?*”. Conta que pegou raiva de matemática por causa de uma professora.

Ela escrevia uma par de coisas, colocava uns números, aí ela falava e eu não entendia muito, que eu ficava no fundo e ela tinha a língua presa, daí ela falava... sei lá... não conseguia acompanhar. Daí teve uma vez que ela me chamou na lousa, eu não queria ir, daí eu falei “ah não professora, eu não sei fazer!”. Daí ela “não! Vem aqui!”. Daí eu fui e pensei que ela ia me ajudar, daí ela me falou “resolve essa conta aqui”. Eu não sabia resolver, nem me lembro também da conta. Não tava conseguindo e ela “faz, faz” e todo mundo olhando pra minha cara, uns rindo... (...) Nas aulas de matemática eu não entrava depois disso. Aí eu não queria mais vim pra escola.

Houve também uma outra professora com quem Ângela tentou conversar, se aproximar, mas que a afastou, dizendo que sua vida pessoal não interessava a ninguém.

Embora tenha gostado de estudar da primeira a quinta série, não passou da sexta, pois não tinha vontade de ir à escola, “(...) *eu queria ficar na rua sabe? [risos] Mais molecagem, era mais legal*”. Não é difícil compreender porque Ângela preferia ficar na rua a ir para a escola e acabou assumindo a culpa por isso, dizendo que era ela que não conseguia, que era ela que não era “*muito boa de pensar e escrever*”.

Embora naquela época foi mais legal ficar na rua, hoje Ângela se arrepende, dizendo: “*se eu pudesse voltar eu voltava*”, enfatizando também o tempo que perdeu, pois foi reprovada dois anos por faltas.

Para não ir à escola, Ângela enganava a mãe, colocava a roupa da escola, pegava a mochila, saía como se estivesse indo à escola, mas, na verdade, não ia. Depois copiava os conteúdos das matérias do caderno de uma amiga. Quando a mãe descobriu que ela estava faltando nas aulas, deu uma surra em Ângela. “*Aí ela pegou três espadas de São Jorge...dói... daí eu coloquei uma par de roupa... só que ela mandou tirar! Aí que eu falei “agora que ela me bateu já era!”.(...) Eu acho que eu era muito rebelde*”.

Quando fala do futuro, Ângela usa palavras como amor, alegria, felicidade, respeito e humildade. Diz que espera ter uma vida melhor, terminar os estudos e que deseja trabalhar por conta própria, não para alguém. Quer casar, ter filhos e, o mais importante, dar uma vida digna a eles.

Silvio

Silvio tem 16 anos e mora no Jd. Esther com os pais e o irmão. O pai vende água mineral e Silvio o ajuda durante todo o dia. A mãe é professora de 1ª a 4ª série. Silvio é um menino muito calado, costuma das respostas curtas e simples às perguntas, sem explicar muito. Participou do trabalho desde o início até o fim. No meio do caminho até pensou em desistir, “*desanimei*”, disse ele, “*como desanimei da escola também*”, mas depois de poucas semanas voltou. Muito pragmático, faz tudo pensando em resultados rápidos e imediatos. No momento do trabalho, estava cursando o segundo termo (sexta série).

Silvio inicia contando, e rindo, que na escola sempre aprontava muito, bagunçava e ficava de recuperação, “*todo ano era sagrado*”, disse ele. Porém, nunca reprovou um ano e não tinha dificuldades em acompanhar a classe e a professora, a escola simplesmente não tinha nenhum atrativo que fizesse Silvio se interessar. Sobre as escolas onde estudou, Silvio conta que

é quase como uma Febem, ou cê briga ou cê apanha. Daí foi assim... fiz a primeira, a segunda, daí eu fui pro Daniel. Daí era sagrado, todo dia pra diretoria, briga era direto... os moleque vinham zuá aí ou cê briga ou cê apanha, daí tinha que se defender.

Sobre as aulas, conta que não gostava de nenhuma, “*o professor mandava pegar um livro e ler... quem entender, entendeu... e aí, pra tirar dúvida só na outra aula (...)* Daí o pessoal nem gostava muito, era poucos que ficavam”.

Porém, ao contar sobre os motivos que o levaram a “desistir” da escola, Silvio conta que se sentiu injustiçado. Certamente, não existiria melhor sentimento para descrever o que Silvio sentiu perante o que aconteceu, pois não foi ele quem desistiu da escola, mas a escola que desistiu dele.

(...) No Pedro Nava eu fiquei ... daí tinha que compensar aula porque eu faltei três ou quatro. Compensei, daí eu queria estudar lá no Daniel, fui pro Daniel, daí chegou uma hora que a professora olhou na minha cara assim e falou assim ó “não adianta mais você vim não que você já repetiu”. Sendo que nessa vez

que fáltei, tudo tinha explicação, fui pro médico, fiquei um bom tempo lá, levei atestado e ela falou que nem compensava mais, não daria nem pra compensar e nem pra passar de ano. Daí eu parei! Daí eu fiz a quinta, fiz até o meio, daí desanimou.(...) Tipo assim... do começo até o meio eu não tinha faltado muito, nessa daí eu nem cabulei, nem zoei, daí eu fiquei um tempo com minha mãe que ela passou mal e foi pro hospital... daí eu fiquei com ela. Daí quando ela falou que não precisava mais, desanimou tudo, aí eu nem voltei mais pra escola.

Depois disso, Silvio ficou cinco anos sem frequentar a escola. Nesse período, até pensou em voltar, por insistência da mãe, porém, por causa de sua idade (treze anos), ele só poderia frequentar o ensino regular, “*eu ia estudar com gente do que? Dez, onze anos...*”.

Quando surgiu a oportunidade de estudar no "Roberto Mange", Silvio até ficou empolgado na hora, empolgação que foi novamente esvaindo-se na rotina. Para ele, hoje a escola é uma obrigação da qual ele quer “ficar livre” o mais rápido possível, “*catar o diploma e já era! (...) tipo acabar, chegar assim... ó acabei, pronto, já era!*”. O fato principal é que Silvio não acredita na escola e, tampouco, nas possibilidades que poderia ter no futuro. Quando perguntado sobre a função da escola, Silvio diz que é “*pra você aprender, terminar e ter um futuro melhor... e olhe lá viu! Se conseguir! (...) tem muita gente que tem muita coisa aí, faculdade, escola, estudou em escola boa e tá aí... parado, daí depende muito da pessoa, se ela quer terminar e lutar pelo que ela quer, aí vai dela*”.

Mas ao pensar em tudo o que aconteceu, Silvio se arrepende, dizendo que foi bobeira ter parado a escola, afinal, seus amigos já estão quase todos terminando, “*bobeei... baguncei, saí e agora tenho que terminar*”.

Se pudesse mudar algo hoje, Silvio melhoraria o ensino. Mesmo sem saber dos nomes pomposos e das justificativas louváveis, Silvio faz uma crítica à progressão continuada, da forma como ela é hoje.

Meu irmão fazendo a terceira série e não sabe fazer nada! Nem escrever direito! Só sabe escrever o nome dele e olha lá! Passa direto até a quinta série e só quando chegar na quinta que ele vai repetir. (...) Eu acho a maior sacanagem né... fazer o moleque... só porque ele não falta vai passando de ano, depois chega na quinta vai ficar repetindo até aprender! (...) A escola não quer nem

saber dele, a escola falou assim que vai jogando ele de sala, vai jogando, vai jogando, quando chegar na quinta série que segura.

Sobre o futuro, Silvio diz que *“as coisas serão piores do que agora, mas algumas coisas serão melhor, então não tenho nada a dizer do futuro”*. Diz que seu único objetivo é terminar a escola e, quem sabe, fazer a faculdade de advocacia ou engenharia civil e, para poder chegar lá, Silvio diz que a única coisa que precisa *“é terminar!”*.

Hélio

Hélio tem 21 anos e mora sozinho nos fundos de uma casa no bairro Cidade dos Bandeirantes. Trabalha como vigia na rua onde mora. Hélio é um rapaz que está sempre de bom humor e disposto a conversar. Os funcionários e professores da escola têm muita simpatia por ele. Chegou na escola apenas no segundo semestre, cursando o primeiro termo (quinta série), mas, ao saber do grupo, quis imediatamente participar, e participou ativamente até o fim. Gosta de se divertir, faz curso de teatro e informática no Centro Educacional (CEU) Butantã, que é próximo de onde mora e, relativamente, perto da escola. Gosta de ouvir música clássica e diz ter um caderno onde frequentemente escreve, como um diário.

Quando tinha uns sete anos, gostava muito da escola onde estudava, “*tinha tudo na ponta da língua*”. Morava com os pais e a irmã mais nova. Porém, para Hélio todos os problemas que tinham era porque a mãe apanhava muito do pai dele,

meu pai usava droga, como usa até hoje, e ela apanhava muito dele. Minha mãe trancava a porta, ele pulava o muro, tirava a telha e caía lá dentro e batia na minha mãe. Então minha mãe fugiu, ela acabou opinando por fugir, entendeu, não conseguia mais se livrar dele. Ela chamou a polícia, fez ocorrência e ele não parava, sempre batia nela, espancava nela, quebrou o dente dela... (...) em mim ele nunca bateu. Mas ele tentou abusar de uma irmã minha, que é filha dele também, entendeu, minha mãe pegou, não chegou a fazer nada de mais. Então minha mãe fugiu, isso quando eu tinha sete anos, ela fugiu, ficou na rua, dentro de guarita, construção, até que conseguiu um serviço, eu fui morar com ela no serviço e o dono arrumou um colégio interno pra minha irmã. Então a gente dormimos na rua várias vezes, aí minha mãe conseguiu se estabilizar um pouco...

Mudaram-se para Cotia, onde a mãe de Hélio mora até hoje. Enquanto a mãe ia trabalhar, Hélio disse que ficava “bagunçando” na rua, soltando pipa e brincando com os amigos. Disse que “aprontou barbaridades” nessa época e que não ia para a escola.

Minha mãe tinha feito a matrícula pra mim, mas só que cê sabe né, criança não quer saber de ir pra escola, então tem um menino soltando pipa e eu ia soltar

pipa também, meu amigo chamou eu pra ir pescar, então eu vou pescar e nem ia pra escola. E nunca que ia pra escola, quando aparecia na escola era coisa rara, passava muito tempo na rua, aprontava com os vizinhos.

Houve uma época que a mãe o deixou morando na casa de uma outra mulher, que é professora, e seu marido. Hélio gostava deles, dizia que ela cuidava dele e o marido dela o levava para pescar e dirigir. Porém, nessa mesma época, começou a usar drogas, inicialmente apenas para ver como era. Daí pra frente, como ele mesmo disse, “comecei a desandar”. Ninguém gostava dele na escola, brigava com todos, professores, diretor, as crianças tinham medo dele. Então a mãe deixou-o morando com um rapaz, num sítio, “só que este rapaz judiava muito de mim, assim, judiava entre aspas, ele fazia eu trabalhar muito, plantar cana, cortava cana, bambu...isso eu tinha uns doze anos e fiquei com ele uns três anos...”.

Depois, voltou a morar com a mãe, já com dezesseis anos e foi quando começou a “se perder”.

Então eu comecei a usar muita droga. Comecei a usar cigarro, depois comecei a usar maconha, aí passando o tempo os colegas mais velhos, comecei a fumar mesclado, que é a pedra com a maconha e fiquei viciado durante uns cinco anos. Até pra eu poder comprar eu roubava fio na vila (...) Eu entrava nas firmas e roubava os fios de cobre. Tinha vez que eu cortava, e os fios saindo fâísca e eu lá cortando. Pegava aquilo e já ia direto comprar droga. Eu fumava em torno de umas dez pedras por dia. Hoje eu sou magro, mas eu era bem mais magro, eu era só pele e osso.

Por causa dos furtos, Hélio chamava a atenção da polícia, o que incomodava os traficantes da vila que, diante disso, mandaram matar Hélio.

O traficante me chamou pra fumar uma droga e eu fui com ele né. Não tava nem imaginando o que tava acontecendo. Chegando lá nós tudo fumando, eu fumei com ele e tal, daqui a pouco chega o tio dele “é você mesmo!”, já saiu com uma arma e eu “não, pelo amor de Deus eu não fiz nada!”, tava muito louco entendeu.

Para Hélio, quem o salvou foi Deus, pois, naquele mesmo momento, a irmã dele estava indo para a igreja, passou por eles e parou para ver o que estava acontecendo. Então o traficante o soltou.

Daí pra cá eu sumi um pouquinho, saí da vila, fui parando devagarzinho, fui voltando a fumar maconha, de vez em quando eu usava pedra de novo, começava a cheirar cola, até que eu fui largando e hoje eu praticamente não uso nada, uso muito de vez em quando pra relaxar, ouvindo meu som. Aí eu voltei a morar com minha mãe, tinha medo de sair, ficava em casa. Aí devagarzinho eu comecei a sair de novo, já não tava mais usando droga, já tinha parado...

Hélio, por brigar muito com a mãe, decidiu sair de casa e ir morar sozinho. Nessa época trabalhou como pintor, parou de usar drogas e começou a namorar uma menina que, para ele, “*pôs minha vida no lugar*”.

*Só que só que acabamos terminando, por causa da distância, ela mora no Tatuapé e eu aqui, ela tem dinheiro e eu não tenho, ela tem estudo e eu não... o que ela merece eu não posso dar, entendeu? Tipo assim, ela é acostumada com coisa boa e eu não tenho capacidade de dar pra ela... (...) ...por causa da classe social entendeu, ela é rica e eu não tenho nada, jamais, o pai dela nunca que ia aceitar. O pai dela é piloto, **eu não sou nada**, sou pintor. (...) Eu gosto dela só que é um amor impossível, não tem como, a não ser que eu ganhasse na mega sena [rindo]. (grifo nosso).*

Hélio já escolheu uma meta para a sua vida, quer ter uma família. Disse que não vai medir esforços para isso acontecer logo. Quer trabalhar muito, juntar dinheiro para comprar uma casinha, casar e ter filhos logo. “*Na hora que eu chegar o meu filho...ele “papai chegou! Papai chegou!” correndo pra me dar um abraço. Não vejo a hora de isso acontecer!*”. Uma fala muito significativa frente ao que Hélio contou sobre o pai dele.

Depois que decidiu isso para sua vida, tomou algumas atitudes: voltou para a escola, arrumou um emprego, começou a fazer teatro e computação a fim de se ocupar e

manter-se longe das drogas, *“porque eu perdi muito”*. Para ele, tudo o que passou na vida o impulsiona a querer mudar e lutar pelo que deseja.

Para ele, a escola vai possibilitar que ele consiga um emprego melhor. *“Você pra arrumar um serviço hoje você tem que ter o segundo grau completo”*. Terminando o segundo grau (hoje chamado de Ensino Médio), Hélio acredita que vai conseguir um emprego que lhe permita ganhar o suficiente para fazer um curso de segurança. Mas também, procura sempre estar fazendo outros cursos, a fim de *“evoluir”*. *“Se, por exemplo, tá difícil arrumar serviço de segurança eu sei mexer com informática, então dá pra mim arrumar um serviço de informática...”*. A “evolução” a qual Hélio se refere, está relacionada a fazer algo que lhe permita ter um emprego, mas também a crescer como pessoa. Diz que faz o curso de teatro pra se soltar mais, conversar com as pessoas, etc. Também, para ele a escola o ajuda a ficar longe das drogas, *“tô fugindo como o diabo fôge da cruz!”*, diz ele. *“Não importa qual profissão que eu siga, só quero ter uma vida estável. (...)... uma vida calma, sem agitação, romântica, bem familiar mesmo... carinho, família. Uma história triste, mas vai ter final feliz, com certeza. Vou lutar muito pra que isso aconteça!”*.

Silvana

Silvana tem 16 anos e mora com a irmã, o sobrinho e o irmão. Baiana, veio para São Paulo em Julho de 2003, pois o irmão e a irmã já estavam aqui. Moram no Jd. Esther e Silvana trabalha tomando conta de crianças para os vizinhos. Cursa atualmente o quarto termo (oitava série). Participante do trabalho desde o início, Silvana é uma moça muito calada, não gosta de falar sobre sua vida ou de dizer suas opiniões. Geralmente, o que o grupo decidia estava bom para ela.

Conta que inicialmente, ainda na Bahia, gostava de ir para a escola, nunca faltava, gostava das aulas, sabia tudo, inclusive matemática, que, segundo ela, hoje é péssima. Tinha umas briguinhas de vez em quando, mas tinha vários amigos. A primeira vez que foi reprovada estava na quarta série, que foi quando Silvana começou a desanimar da escola. *“Comecei a bagunçar, mudaram eu de colégio... (...) Cheguei lá conheci uma turma bagunceira também, comecei a bagunçar, repeti de novo... a quarta série repeti dois anos”*.

Para Silvana, o problema era ela, pois toda vez que ficava de recuperação, cujas aulas eram no horário inverso das aulas regulares, ela ia embora, não ficava na escola e então, quando o professor dava a prova no dia seguinte, ela não conseguia fazer. De sua turma de amigos, que Silvana chamou de *“bagunceiros”*, todos foram reprovados várias vezes. Mudou de escola novamente, junto com todos os colegas, mas dessa vez decidiu sentar longe dos amigos com quem conversava, parou de bagunçar e começou a tirar boas notas.

Quando estava cursando a sexta série, sua irmã pediu que ela viesse para São Paulo. Embora sua intenção fosse continuar estudando ao chegar em São Paulo, não conseguiu fazer sua matrícula, pois *“é tanta frescura pra fazer a matrícula (...) a gente vai hoje, a secretaria não tá aberta. Chega lá a gente dá as coisas, foto, tudo, aí depois eles falam que não tem vaga, que é pra esperar não sei quanto. Então falei que não ia mais estudar”*. Ficou um ano sem estudar, embora diga que nunca pensou em desistir da escola e que gosta de estudar.

Acredita que quem não vai à escola não consegue um bom emprego, mas vai além disso, quando conta que a mãe não sabe escrever nem o nome.

Tipo, a gente vai pra lá, cê vai num lugar não sabe nem onde cê tá, não sabe fazer nada, um ônibus... cê vai pegar um ônibus e nem sabe que ônibus cê vai

pegar. Tem vários ônibus iguais né? Tem que ver o nome, o número... é complicado. (...) Que nem a minha mãe quando ela vem pra qui, ela não sai só, ela não vem no mercado aqui sozinha. O único lugar que ela sai é nas casa dos vizinho... assim... quando ela sabe que é pela calçada e volta. Lá na Bahia não. Lá na Bahia, cidade mais pequena né, já conhece bastante, vai e volta todo dia né. Agora aqui (em São Paulo) é difícil. Eu tinha que aprender pelo menos alguma coisa!

Quando decidiu voltar à escola, embora ainda estivesse em idade de frequentar o ensino regular, optou por fazer o supletivo “*porque eu acho que eu já perdi muito tempo, assim...três ano na quarta série, quando eu comecei a estudar já era pra mim ter terminado a oitava série. Se eu tivesse feito sem ser supletivo eu tinha perdido mais né. Perdi muito tempo então...*”. Pretende terminar esse ano (2005) o ensino fundamental e fazer o ensino médio no ensino regular, na Bahia, pois acredita que no ensino regular pode aprender mais do que no supletivo.

Assim... o professor tá passando uma coisa... quando a gente tá aprendendo já tem que passar pra outra, porque eles não podem ficar só numa coisa porque é supletivo mesmo né. É muito rápido. Eles mesmo, os professor, falam. Então se não fosse supletivo acho que seria mais... aprendia mais, com mais facilidade.

Ao falar sobre o futuro, Silvana fica totalmente perdida, dizendo que nunca havia pensado nisso. “*Depois que eu terminar aí eu penso no que vou fazer. (...) Depois que o tempo vai passando, daí a gente vai ver*”.

“Quando penso no futuro... não penso nada porque cada dia aparece coisas diferentes e é melhor aproveitar cada minuto como si fosse o último amanhã vem depois. Para mim o futuro vai acontecendo naturalmente, sem pensar muito”.

Rafael

Rafael tem 21 anos e mora no Jd. Esther com a mãe e o padrasto. Todos trabalham, ele num lava rápido, a mãe de governanta e o padrasto de segurança. Sempre que o encontrava na escola ele perguntava, muito animado e interessado, quando seria o próximo grupo, porém, nunca chegou a participar de um. No segundo semestre (2005) não o vi mais. Descobri que ele havia sido reprovado por faltas no primeiro termo (quinta série) e que não havia feito matrícula para o próximo semestre. Por isso, conversamos apenas uma vez.

Rafael considera sua história muito interessante, pois aprendeu a ler e a escrever em casa, com uma tia, quando tinha treze anos. *“Chorava... que ela tomava conta de mim né, que minha mãe precisava trabalhar, aí tipo eu chorava em cima do caderno, dava um jeito de sumir com a borracha, quebrava o lápis pra não fazer...”*. Entretanto, Rafael não sabe dizer porquê nunca tinha ido à escola. *“Já era pra mim ter terminado os estudos faz tempo. (...) ... porque minha mãe trabalhava eu só via ela no final de semana, ficava com minhas tias... então não sei o que aconteceu! Sei que eu ... fiquei atrasado!”*.

A primeira vez que foi à escola já tinha quinze anos. Entrou na primeira série do ensino regular e estava muito feliz. *“Pô! Chega com material novinho assim, as roupas novas assim, vontade de conhecer o pessoal, o colega...”*. Rafael diz que o fato de ser bem mais velho do que todos os colegas da sua sala não o incomodava inicialmente, *“só depois quando eu não entendia mais falava “puta... os cara muito mais novo aí, já tão acabando e eu começando!” Trash!”*. Entre a primeira e a quinta série, houve várias interrupções, até decidir fazer o supletivo, esse ano (2005).

Não sei se porque eu nunca tive interesse em aprender mesmo sabe? (...) No colégio nunca briguei, apesar de ser meio maloqueiro, assim...de ficar zoando, só brincando, mas brigar... nunca briguei, professor sempre respeitei bastante. Tô atrasado de...sei lá...por falta de interesse...é estranho...

Rafael retornou à escola num momento que começa a se preocupar por estar tão atrasado.

Quando você vê que criou uma certa idade fala “nossa! Preciso trabalhar, preciso fazer isso, aquilo” aí você cria mais responsabilidade né! No caso agora eu falei eu tenho que estudar, acabar meus estudos porque graças a Deus eu tenho quem paga uma faculdade pra mim e eu quero fazer ela, tenho um sonho em mente.

Sobre esse sonho, Rafael tem muita vergonha de falar porque diz que ninguém entende. Ele quer ser médico legista, mas completa dizendo “é... falta muito!”. Tenta justificar sua difícil escolha (ser médico) e o fato de já ter 21 anos e estar na quinta série, dizendo que tem uma tia fonoaudióloga muito bem sucedida e que só começou a estudar na faculdade com mais de trinta anos. Foi a forma que Rafael encontrou de manter vivo seu sonho.

Espera que ao sair da escola, tenha aprendido alguma coisa e relaciona isso ao fato de conseguir emprego. *“Hoje em dia até pra você ser lixeiro ... vê muito as pessoas falarem isso né? até pra você ser lixeiro tem que ter o segundo grau, terceiro grau. E eu quero ter uma profissão né? Ser alguém, fazer algo que eu quero e gosto”.*

Sobre o futuro, Rafael diz que não é ligado a coisas materiais e que seu sonho mesmo é ter um filho. Mas para isso, diz ser necessário estar bem estabilizado, ter um emprego e ganhar o suficiente para sobreviver.

Rodolfo

Rodolfo tem 17 anos e mora no Rio Pequeno com a mãe, que trabalha no Hospital das Clínicas como camareira, mas que, no momento, está de licença, pois está fazendo tratamento para câncer. Ele não trabalha, mas diz que já trabalhou de vendedor de pães, o que não gostava de fazer. Disse que o que gosta mesmo de fazer é jogar futebol. Rodolfo é um rapaz muito difícil de se aproximar, parece que está sempre “na defensiva” e é muito desconfiado. Participou desde o início do trabalho e, durante as discussões, ficava sempre muito calado, só ouvindo o que os outros diziam.

Quando fala da escola, as primeiras palavras que diz são: “*foi ruim, claro!*”, como se não houvesse a possibilidade de ser bom. Daí já é possível imaginar como foi a história escolar dele. Quando ainda era criança, tinha bronquite, o que o fazia faltar muito às aulas e acabar “desistindo” da escola. Ficava um tempo sem ir à escola e depois voltava. Até que um dia, brincando em uma máquina de cerrar madeira, cortou um dos dedos da mão esquerda.

Eu fui cortar madeira pra fazer um carrinho de rolimã e meti a mão na borracha e aí ligou e cortou. (...) Aí chegou lá o médico falou que não tinha como e arrancou o pedaço, aí cortou. (...) Agora tô escrevendo melhor né... um pouquinho... eu acho que a minha caricatura é feia mas tá dando pra mim entender ela.

Ao falar “caricatura”, Rodolfo referiu-se a sua letra. Por não conseguir escrever, visto que Rodolfo é canhoto, ficou dois anos sem ir à escola.

Conta que da primeira à terceira série, quando estudou no ensino regular, bagunçava demais na sala de aula e brigava muito. Enfatiza que o “Roberto Mange” é a quinta escola na qual está estudando e que nas outras escolas já havia sido reprovado várias vezes, “*não muito por estudo, mas mais por falta*”. Disse que as escolas eram longe de sua casa e que tinha que pegar ônibus, “*aí que eu não ia mesmo!*”.

A escola era tão sem sentido e desinteressante para Rodolfo que ele preferia, ao invés de ir à escola, pegar o ônibus, ir até o ponto final e voltar. Segundo ele

dava o tempo certinho (...) É muito chato a escola antes... não fazia nada! (...) A professora falava demais, não sabia nada! Ficava falando e eu não queria ficar

na sala de aula. Ficava bagunçando e aí ela mandava eu fica de castigo. Depois, na hora do recreio, nós pulava o muro e saía fora...[risos] isso foi anos e anos. (...) Quando só vai criança você quer ficar brincando na rua.

Rodolfo não se sente à vontade falando de sua vida, diz que não fica pensando o que fazia nem gosta de pensar o que ainda vai fazer.

Eu não fico pensando “um dia eu vou ter que crescer, minha mãe vai morrer...”, eu não penso nisso daí, acho que o dia passa muito rápido pensando nisso. Que nem... quando eu era mais criança... eu tinha uns treze anos, eu era louco pra chegar os dezessete... agora quero voltar o tempo.

Se pudesse voltar o tempo, Rodolfo diz que não ia ser bagunceiro e ia estudar. Diz que se tivesse feito isso, hoje já estaria terminando o ensino médio junto com colegas da mesma idade que ele.

Decidiu voltar a estudar para terminar logo e porque já não era mais legal ficar na rua. Antigamente ele ficava na rua brincando, hoje em dia, “os cara tá mais matando, usando droga a maioria. Eu não quero fica mais na rua”. Sobre drogas, Rodolfo parece ter muito medo, acredito que pelo fato do que aconteceu com o irmão. Ele conta que o irmão foi preso por tráfico de drogas e morreu pouco tempo depois.

Os outros motivos que o levaram a voltar para a escola, embora não goste de estudar, foram: a possibilidade de conhecer pessoas novas e de conseguir um emprego melhor ao terminá-la.

Sobre o futuro, Rodolfo diz que não pensa, pois não gosta de pensar sobre isso. “O tempo passa rápido. Tá passando. De dois mil pra cá mano, passou muito rápido”. Insistindo um pouco, Rodolfo disse que quer ser mecânico, pois é uma boa profissão, mas diz que é muito difícil para ele conseguir um emprego de mecânico. “Meus amigo tão procurando emprego e não tão arranjando nada... que já terminou os estudo... eu que vou arranjar?”.

Rodolfo acredita que muitas pessoas que voltam à escola não voltam para aprender alguma coisa, mas apenas para conseguir um emprego melhor depois que terminam a escola. Mas também acredita que a educação escolar pode proporcionar mais cultura, como em ciências, você aprende sobre o corpo humano, em português,

você aprende a falar melhor e a escrever, no entanto, disse que para ele só serve mesmo para conseguir um emprego melhor.

No momento em que o trabalho estava sendo desenvolvido, Rodolfo não estava trabalhando, pois precisava cuidar da mãe, que tem câncer. Tem uma irmã mais velha que tem três filhos, um deles tem apenas um mês, e que então não pode ajudar.

O que Rodolfo diz sobre seus projetos é que pretende terminar os estudos, embora diga que desistiria disso se a mãe morresse, pois ficaria muito difícil para ele. Fica claro em seu relato que a figura da mãe é muito importante na vida dele e a iminente perda dela, apesar de ele dizer que ela está se recuperando, o angustia muito.

Para Rodolfo, é tão difícil falar do futuro quanto é falar do passado. Todas as atividades desenvolvidas que envolviam um desses temas, Rodolfo não realizava.

Caio

Caio tem 19 anos e mora no Jd. Jaqueline com um colega. Trabalha num lava-rápido durante todo o dia. Tímido no início, ele foi se soltando aos poucos durante o período em que o trabalho foi desenvolvido. No primeiro semestre (2005) participou de poucos grupos e logo quis desistir. No segundo semestre decidiu voltar e, daí em diante, participou de todos os grupos.

Conta que foi casado com uma moça quando ele tinha dezessete anos e ela vinte e dois. Desse casamento nasceu Kátia, que hoje tem quase três anos. Também tiveram um filho, que morreu poucos dias depois que nasceu, pois tinha má formação no pulmão devido ao fato de ter nascido muito prematuro.

Para Caio, esse relacionamento representa uma decepção, pois depois de quatro anos casados ele descobriu que ela saía com outro rapaz, *“tava muito bom pra ser verdade... (...) Acabei descobrindo que ela não era tudo o que eu pensava... uma decepção...”*. Embora Kátia more com a mãe em São Paulo, Caio a vê *“uma vez ou outra”*. Diz que é difícil vê-la, pois trabalha, estuda e chega muito cansado. No fim de semana quer ficar em casa descansando.

Quando criança, Caio caiu na escola, empurrado por um rapaz, bateu a cabeça e ficou uns três meses em coma. Por isso, diz que lembra pouca coisa do que aconteceu na escola antes do acidente. A primeira coisa que conta é que não gostava de estudar.

Eu demorava pra poder aprender as coisas, eu não gostava da escola por causa disso. Eu ia aprendendo aos poucos. Cê passava alguma coisa eu levava umas duas, três semanas pra poder aprender aquilo. Eu demorava mais que meus amigos. (...) eu aprendo algumas coisas, mas não são todas né!

Foi reprovado duas vezes na terceira série, segundo ele, porque errava muito e não lembrava nada.

Acho que só passei pra quarta porque a professora não agüentava mais eu. Aquele dia tava todo mundo sentado, não sei se foi nessa sala ou na sala lá de cima... ela falou nome por nome de quem passou né, eu passei... aí chegou um colega meu que tava sentado do meu lado, ela falou “cê não passou!”. Aí ele

tava indo embora ela olhou direito lá e tinha visto que ele passou né, aí eu fui até lá em cima, pra poder chamar ele e dizer que ele tinha passado né... (...) Ele já tava de cabeça baixa, meio triste.

Caio estudou só o primeiro semestre da quarta série. Disse que brigava muito na escola, que “*era muita zoeira*”. Então, pediu seu documento de transferência e foi para Minas Gerais, onde moram seus pais de criação. Ficou lá por pouco tempo e decidiu voltar para São Paulo. Caio até tentou voltar para a escola, “*só que tinha muita gente, aquela lista de espera... aí eu falei: “não vou estudar não”, aí eu comecei a trabalhar*”.

Sobre os empregos, Caio conta que não parava mais de quatro meses no mesmo lugar, ou porque o patrão explorava muito, ou porque os colegas de trabalho faziam o serviço mal feito e ele tinha que fazer de novo.

Sabe que hoje em dia as pessoas só querem ganhar, não quer saber se o funcionário tá bem, não se preocupa, não tá nem aí! Esse patrão que eu tive só queria saber só de ganhar. O último que eu tava agora, o cara pegou o lava-rápido mó carniça, tava tudo zoadado. Aí ele pegou e abriu, refôrmou tudinho, trocou tudo o que tinha, até o chão, que não precisava... cê vê, o cara tem dinheiro, só quer saber de ganhar, ganhar, ganhar e os funcionários ele não tava nem aí! Depois de um tempo ele me mandou embora! Por causa de besteira...ele achou que eu não tinha feito uma coisa que eu tinha feito... depois ele me chamou de volta. Depois de um tempo eu que acabei saindo. Acabei discutindo com ele. Ele fazia umas brincadeira e quando eu ia brincar com ele, ele não gostava. Acabei batendo boca com ele e... Patrão não pode dar nenhuma intimidade...

Depois disso, Caio ficou um tempo parado, sem trabalhar. Quando conseguiu outro emprego, decidiu voltar para a escola.

Porque eu pensei assim, vou tá trabalhando, o que eu vou fazer no restante do tempo? Vou ficar em casa? Não vai ter nada pra mim fazer, ainda mais em fâvela. Aí vou estudar. Pelo menos trabalhando e estudando eu chego em casa, como alguma coisa e já era.

Sobre o fato de morar na favela, Carlos demonstra muita vergonha e, embora não admita, deixa escapar em sua fala o que pensa sobre isso.

Na verdade... não é que eu não goste né, de morar na favela, mas acho que é esquisito assim... as pessoas, o ser humano é um bicho irracional... favela tem muito disso, as pessoas, tem algumas que se sente ruim, tem pessoa que só olhar pra ela já acha que cê tá querendo levar uma... ninguém gosta de morar na favela, a gente mora pela necessidade. Se todo mundo tivesse como escolher ninguém ia querer. Agora eu tô morando com meu colega, na parte de cima, não é como na parte de baixo que mais é barraco.

Apesar de dizer que voltou para a escola porque não tinha nada para fazer, Caio diz que voltou também para poder aprender mais. Sua fala é muito bonita em relação a isso.

Assim... eu queria terminar até o segundo, terceiro grau... se der... é bom cê ter conhecimento né! Cê vai conversar alguma coisa e a pessoa tá falando... que nem na sua área, cê tá conversando comigo uma coisa que eu não sei, que que você vai... se eu tiver estudando, saber mais, quando você vier conversar comigo e eu “ah, já sei!” (...) Até pra se comunicar com as pessoas. Se for analisar tem muitas coisas né! O conhecimento...amadurecer mais... mas não só a si próprio né! Tem que tá com as pessoas, passando informação, sugando dela! [risos] Porque assim... eu tenho uma experiência de vida, cê tem outra, a gente vai trocando e aprendendo mais. Cê vem pra escola pra que? Não só pra ter um futuro melhor, pra você aprender alguma coisa. Tanto você vai aprender como você vai ensinar também. Transmite conhecimento. Se eu quiser me formar professor...como eu vou fazer se eu nunca pus os pés na escola? Como é que eu vou fazer aquele negócio de Letras lá?

Mas também, outro motivo que levou Caio a voltar para a escola é que, para ele, voltar vai lhe proporcionar conseguir um emprego melhor.

Sobre o futuro, Caio tem muito medo. “Mas às vezes acontece algumas coisas que dão uma virada na sua vida”. Embora Caio queira sonhar, se reprime o tempo todo por medo do que pode acontecer.

Às vezes tem alguma coisa que acaba impedindo. Que nem, vai que no final do ano eu penso em ir embora pra Minas. Aí eu vou embora pra Minas, vou morar com meu velho, vou cuidar das coisas que tem, não vou estudar. (...) Meu futuro é eu querer ter meus estudos, mas se tiver alguma coisa que acabe impedindo e eu ter que fazer uma outra coisa, já não vai dar mais pra fazer meus estudos... não tô pensando que vai dar errado, sempre tem um tropeço...

Caio diz não gostar de pensar sobre o futuro. Conta que agora está guardando dinheiro para comprar uma casa, mas que não quer morar no Jd. Jaqueline, pois quer ficar longe de todo mundo que ele conhece. Diz que quer ficar em um lugar mais sossegado, *“lugar que você só vê assim... assombração [risos]. (...) Quero ficar sossegado, se eu pudesse morar no meio do mato eu morava”*.

Patrícia

Patrícia tem 17 anos e mora na comunidade do Sapé com a mãe, cinco irmãos e dois primos. Sempre morou nessa comunidade. A mãe e um dos primos trabalham, mas quem sustenta a casa é apenas a mãe. Conta que trabalhou de empregada doméstica quando tinha apenas doze anos e também trabalhou cuidando do primo, mas que hoje em dia não trabalha, fica em casa durante o dia, com as amigas, ouvindo música, etc. Dos cinco irmãos, três são de pais diferentes e apenas as duas mais novas têm contato com o pai. Patrícia conta que a mãe conheceu seu pai na cadeia e então ficou grávida. Ela o viu apenas uma vez, com sete anos, e depois que o Carandiru foi desativado não soube mais dele, ou para onde ele foi. Sabe apenas que a família do pai mora no Capão Redondo, mas ela também nunca teve contato.

Patrícia participou dos grupos no primeiro semestre, mas depois não quis mais. Sempre a via na escola, conversava com ela uns minutinhos, ela dizia que quando eu quisesse conversar de novo com ela tudo bem, mas que não queria mais ir aos grupos. Patrícia é uma morena muito bonita, daquelas que chama a atenção dos rapazes na escola, está sempre rindo e conversando com todos nos corredores, inclusive com os professores, com os quais ela parece ter uma relação de amizade. Sobre suas amigas, Patrícia diz que todas elas, uma a uma, ficaram grávidas, e que ela se cuida para que isso não aconteça com ela.

Sobre a escola, as primeiras palavras dela são: *“na verdade nunca gostei, nunca fui a fim de ir pra escola, de gostar de escola mesmo”*. Quando a mãe a levava para a pré-escola, ela conta que chorava muito, saía correndo, mas que depois foi se acostumando. Hoje, diz que não vem por obrigação, *“tem que ter um estudo pelo menos né? Pra tentar ser alguém na vida”*. Patrícia não sabe que ela é e sempre foi “alguém na vida”.

Patrícia lembra que *“as pessoas já não eram muito com a minha cara que eu era muito encenqueira...”*. Foi reprovada uma vez na terceira série e depois mais duas vezes na sexta série, segundo ela *“porque a professora falava que eu não aprendia, que pra você ir pra outra série sem aprender não adianta... não gostavam de mim né? Eu achava isso né?”*. Na classe, Patrícia disse que se sentia muito mal, pois nunca era chamada pra fazer nada, como ir à lousa ou ajudar a professora, por exemplo. Conta também de uma professora da primeira série que *“era muito chata, ela grudava assim no braço... machucava! Toda vez que eu reclamava minha mãe ia na escola, brigava*

com ela...quase xingando já... porque não tinha motivo. No prézinho também tinha uma professora que era muito chata, ela grudava assim nas crianças...”

Na sexta série reprovou por falta, pois ficava com amigas na rua, na pracinha, namorando, etc. Foi quando parou de estudar.

Que eu tinha repetido a sexta e a diretora falou pra eu não estudar mais lá, agora só ia ter mais criança, não ia ter gente da minha idade né? Aí ela falou que não dava mais... (...) Mas aí eu fiquei um bom tempo sem estudar por causa disso né, que nem ela arrumou outra escola pra mim e só falou que não dava mais.. aí até que eu vim aqui no Mange pra ver se dava pra mim estudar... aí a mulher falou que eu precisava de autorização pra estudar a noite né, que aí eu já ia fazer supletivo. Aí a patroa da minha mãe fez né porque (eu) não trabalhava né, aí ou eu fico sem estudar ou a patroa da minha mãe tinha que fazer uma né?

Nesse período Patrícia estava morando na casa de uma amiga e ia esporadicamente para a escola até parar de estudar novamente, dessa vez por um ano.

Ao falar sobre os professores, Patrícia relata histórias de desrespeito, como o professor que a chamou de racista porque ela, brincando com um colega, chamou ele de “neguinho”. Ela se sentiu profundamente agredida, respondendo para o professor: “*olha na minha cor e vê se eu sô racista!*”. Diz que muitos professores são “arrogantes” e que não gostam dela, por isso discute com eles.

Voltou para a escola no segundo semestre de 2004, agora “*pra valer*”, embora ainda não vá para a escola às sextas-feiras, pois sai com as amigas. Entre os motivos que a fizeram voltar à escola estão a necessidade de conseguir um emprego melhor, “*se pra você arrumar um emprego de faxineira precisa pelo menos do ensino fundamental... que é esse né, até a oitava...imagina pra outras coisas né? Que eu não quero ser uma faxineira, uma lavadeira né? Isso não é o que eu pretendo da minha vida...*”, e também porque tinha vergonha, pois as amigas já estavam quase terminando e ela estava na sexta série.

Os outros vinham perguntar “que série cê tá?” e eu falava que eu tava na sexta e enrolava muito né, que eu ficava com vergonha. Por causa da vergonha também! Imagina... eu com dezessete anos os outros vem perguntar “que série

cê tá?”, “na sexta”, “nossa na sexta ainda?”. Eu tenho prima minha que fez quinze anos e tá no primeiro. Assim... no primeiro e eu na sexta... que vergonha né? Meu irmão também tá na quinta, se eu continuasse assim ele já ia passa de mim e eu ia continua na sexta...

Sobre o futuro, Patrícia pretende continuar estudando o ensino médio também no supletivo, pois é mais rápido: *“eu já não gosto... quando corta melhor ainda!”*.

Pretende ter sua casa, um emprego, *“uma coisa pra mim pra não depender mais da minha mãe, pra ela depender de mim... pra mim ajudar ela e não ela me ajudar mais”*. Diz também que não pretende ter filhos tão cedo, como fizeram as amigas. Profissionalmente, diz que gostaria de trabalhar numa firma, pois, segundo ela, dizem que é muito bom trabalhar em firmas porque lá você trabalha muitos anos e depois se aposenta. Mas nem imagina no que gostaria de trabalhar, *“qualquer coisa”*, diz ela. Mas o que mais chama a atenção, é que Patrícia tem muito claro o que não gostaria de fazer. Não quer trabalhar como empregada doméstica, faxineira e também, **nada na escola**. Nem professora, nem coordenadora, nem merendeira, nem diretora, *“nada na escola!... nem aluna eu tô querendo ser mais! [risos]”*.

Quando indagada se considera importante gostar do que faz, ela diz: *“quem muito escolhe nada tem, não é?”*.

Mas há alguns sonhos. Patrícia diz que gosta de desenhar casas e que gostaria de ser engenheira, ou mesmo, ter um negócio próprio onde ela pudesse ganhar seu dinheiro sem ter alguém dizendo o que ela deve fazer, *“sem ter ninguém em cima de mim falando faz isso, faz aquilo...”*.

IV.2 – A escola de Ensino Fundamental “Professor Roberto Mange”.

Localizada no Jd. Esther, bairro da região do Rio Pequeno, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Roberto Mange” é uma das 28 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) da subprefeitura do Butantã, na zona Oeste da cidade de São Paulo.¹⁸

O Patrono, Roberto Mange, era engenheiro, pedagogo e psicólogo. Nasceu na Suíça em 31 de Dezembro de 1885, mas naturalizou-se brasileiro. Foi professor emérito da escola politécnica da Universidade de São Paulo, onde lecionou por 40 anos. Porém, a maior obra realizada por Roberto Mange foi a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI, sendo ele o primeiro diretor do departamento regional do Senai de SP. Faleceu em 1955, aos 70 anos.

A Escola Municipal do Jardim Esther foi fundada em 05 de dezembro de 1969, com 26 classes. Em 03 de outubro de 1972 passou a denominar-se Escola Municipal Professor Roberto Mange. Em 1982 foi criada a Escola Municipal Supletivo Professor Roberto Mange, instalada no mesmo prédio no período noturno.

Hoje, a escola funciona em três períodos: das 7:30 às 11:30 atendendo o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, das 12:35 às 17:20 o ensino fundamental de 4ª a 8ª séries e das 19:00 às 23:00 atendendo o ensino supletivo do ensino fundamental II, de 5ª a 8ª séries. Situa-se na rua José Cerqueira Bastos mais ou menos na altura do km 15 da Rodovia Raposo Tavares. Há um córrego que corta a região adjacente à escola ao longo do qual existe uma comunidade muito carente, a do Sapé, bastante habitada e umas das mais antigas da região.

Na região onde se encontra a escola há indústrias, um grande supermercado (hipermercado Extra), o Parque Raposo Tavares e um Shopping Center. Há três outras comunidades na região. A maior delas é a do Jardim Jaqueline, de onde vem a maioria dos alunos da escola. No jardim Dracena há uma outra comunidade denominada Comunidade do Morro da Fumaça ou, ironicamente, Comunidade do Vale da Esperança. A terceira comunidade, a da Mandioquinha, já é mais urbanizada, com casas de alvenaria, ruas cimentadas e parte do esgoto já encanado.

Por ser de fácil acesso pela Rodovia Raposo Tavares, a escola é caracterizada como uma “escola de passagem”, pois atende alunos de vários bairros. Isso acaba

¹⁸ Ver anexos 1 e 2.

dificultando formar uma comunidade coesa, participativa e que se sinta responsável pela escola.

Os dados de procedência dos alunos mostram que se trata de uma população predominantemente migrante de estados do Nordeste do país. A maioria mora nos bairros circundantes à escola, nas comunidades já mencionadas. A renda declarada de cerca da metade da população da escola é de menos de um salário mínimo por família. Segundo dados da escola, cerca de 18,4% das famílias moram em casas de madeira (barracos), o que mostra a situação de pobreza que vivem os alunos atendidos.

As comunidades carecem de oportunidades culturais e de lazer, o que, segundo a escola, torna o ambiente onde vivem mais hostil, imperando a lei “da força”. Isso acaba contribuindo para fragilizar ainda mais as relações dentro da escola. A construção do CEU Butantã, na gestão da prefeita Marta Suplicy, colaborou para trazer para mais perto destes alunos e destas comunidades opções de cultura e lazer, mas que diante da grande demanda ainda é insuficiente.¹⁹

No momento da pesquisa a escola possuía aproximadamente 1500 alunos nos três períodos e 51 professores. A escola possui treze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática com vinte computadores ligados à internet, as salas da secretaria, coordenação e direção (que dividem o mesmo ambiente), uma quadra poliesportiva e um amplo pátio. As instalações da escola são antigas e os móveis das salas de aula são precários e, em sua maioria, destruídos. Porém, algumas salas como a biblioteca e o laboratório de informática, são reformadas e organizadas, sendo muito valorizadas pelos alunos e funcionários da escola.

A biblioteca da escola foi reformada em 1998 em virtude de um novo projeto chamado “Biblioteca Interativa”, desenvolvido pelo Departamento de Biblioteconomia da Escola de Comunicações e Artes da USP, com o apoio da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e de uma outra instituição francesa. Considerada uma biblioteca modelo não só no município de São Paulo, mas também em outros municípios, é um espaço na escola que os alunos e comunidade escolar em geral têm muito orgulho²⁰.

Porém, o que pude observar no tempo em que estive na escola, é que, no período noturno, a porta da linda biblioteca está sempre trancada e os alunos só têm acesso a ela com a presença de algum professor, ou seja, quando estão tendo aula. Isso acontece

¹⁹ Ver anexo 3

²⁰ ver anexos 4 e 5.

apenas uma vez por semana. Há uma professora na escola destinada à coordenação da biblioteca e do projeto “sala de leitura”. Os alunos gostam muito das atividades que lá são desenvolvidas e dizem que gostariam que essas atividades acontecessem mais vezes.

O laboratório de informática, embora tenha vinte computadores, apenas doze deles estavam funcionando quando fui conversar com a professora responsável pela sala de informática. Este também está sempre fechado e os alunos só têm acesso quando a professora está presente. Em seu relato, a professora disse que é necessária muita paciência para dar os telefonemas aos responsáveis pelo conserto dos computadores, pois leva mais de uma hora para ser atendida ao telefone e a assistência técnica leva mais de um mês para ir à escola. Disse que embora a escola tenha “speedy” (acesso banda larga de alta velocidade da empresa Telefônica), os computadores não estão conectando, principalmente à noite, por causa de um problema na instalação da rede, e que o técnico informou que talvez tenha que refazer toda a instalação da rede na sala. Relatou também, que entre os períodos da tarde e da noite há vinte e cinco salas de aula e que a carga horária dela na escola é de vinte e cinco horas. Diante disso, só há a possibilidade de uma aula para cada uma das salas.

Uma outra sala que os alunos gostam muito é a rádio da escola, onde funciona o “projeto rádio”, mas esta também nunca está aberta à noite.

A sala dos professores é ampla, com armários individuais para os professores e com um computador com acesso à internet.

Mais recentemente, no início do segundo semestre de 2005, as antigas lousas de giz foram substituídas por lousas brancas.

Embora o pátio onde os alunos passam o intervalo seja grande, há apenas duas mesas compridas para eles comerem, sendo insuficiente para todos os alunos. No período da tarde, onde há a maior concentração de alunos da escola, principalmente crianças, estes se sentam no chão.

Segundo o Sr.Vicente²¹, inspetor de alunos da escola há 13 anos, a escola mudou muito nos últimos anos. De acordo com seu relato, esta escola é considerada uma das maiores escolas da coordenadoria do Butantã e era, há alguns anos atrás (uns 6 anos), a única escola da região que oferecia curso supletivo noturno. Das 16 salas de supletivo que havia, hoje restam apenas 8 salas.

²¹ Nome fictício.

Duas diretoras são consideradas muito importantes para a escola. A Leda, a primeira diretora da escola e a Eliana que foi diretora de 1997 a 2002. Sendo elas diretoras efetivas, foram as que mais proporcionaram mudanças no prédio da escola, pois, segundo Sr. Vicente, diretores que não são efetivos na escola *“não têm força e não são levados a sério”*. A diretora Eliana foi responsável por cobrir a quadra da escola, arrumar os jardins, levantar o muro e colocar as grades, *“para quem não era aluno da escola não entrar e para quem era aluno da escola não fugir”*.

Depois da saída da diretora Eliana, a escola passa por um momento de desorganização e nada mais foi feito em sua estrutura, visto que desde de sua saída não houve mais um diretor efetivo. Apenas recentemente, no início de 2006, uma diretora efetiva foi designada à escola.

Porém, o que predomina no relato do Sr. Vicente sobre a história da escola é a questão do aumento considerável da violência nos últimos anos. Segundo ele, embora antes os alunos fossem agitados, faziam uma bagunça “natural” como correr, gritar, conversar na aula, etc. Hoje, a bagunça é muito mais violenta e os alunos muito mais agressivos. Considera a questão das drogas na escola um fenômeno *“recente e sem freios”* e que a violência *“está tomando conta da escola”*.

No período noturno, a presença da ronda escolar é diária tanto fora como dentro da escola. Os policiais andam pelos corredores, sala dos professores, secretaria, etc., e parecem possuir uma relação amigável com os funcionários, embora todos estejam sempre armados.

Todo início de semestre é realizada uma campanha para “chamar” os alunos para a EJA. Na entrada da secretaria consta uma placa: “Matrículas abertas para o supletivo. Oferecemos: biblioteca, informática e alimentação gratuita”. Nos últimos anos, todo início de semestre as salas de EJA têm, em média, 40 alunos, e há uma lista de espera na secretaria para todas as salas do ensino fundamental II. Ao final do semestre, esse número cai drasticamente, ou pela desistência, ou pela frequência irregular dos alunos, o que acaba resultando em sua retenção por excesso de faltas. Esses são fenômenos que ainda não foram compreendidos totalmente pela escola. Sabe-se, por exemplo, que entre os desistentes estão aqueles que só se matriculam na escola para poder tirar sua carteirinha de estudante e poder pagar meia passagem nos ônibus municipais. Chegando a carteirinha, eles cancelam sua matrícula e a renovam no próximo semestre para o mesmo fim. Também, entre os retidos por frequência, estão aqueles que param de frequentar a escola no meio do semestre, aqueles que são presos ou que conseguem um

emprego no horário da aula. Os números que mostram a evasão escolar e a presença irregular dos alunos na escola estão expressos a seguir.

Síntese dos dados do 1º ao 4º Termos (5ª a 8ª séries) do primeiro e segundo semestres de 2005²²

1º semestre/2005

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
319	6	106	2	46	158

Obs: 1 aluno falecido

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
319	1,9%	33,2%	0,6%	14,4%	49,6%

Obs: 1 aluno falecido = 0,3%

2º Semestre/2005

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
297	6	44	4	78	165

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
297	2%	14,8%	1,3%	26,3%	55,5%

Olhando para os números acima, podemos ver que, em média, apenas pouco mais da metade dos alunos da escola são aprovados para a próxima etapa. De 616 alunos no primeiro e segundo semestres de 2005, 124 “desistiram” da escola e 150 foram retidos por faltas.

Aprofundando o olhar sobre esses 150 alunos que foram retidos por faltas, nota-se que das 500 aulas semestrais obrigatórias (e eles têm que ter 70% de presença para

²² Dados de cada série do primeiro e segundo semestres de 2005 são apresentados no axeno 6.

serem aprovados), esses alunos estão, em média, em 50% das aulas, alguns deles muito menos do que isso (25 a 30% das aulas). As perguntas que cabem aqui, no entanto, são: Será que esses alunos voltam a se re-matricular para o próximo semestre na escola depois de mais um fracasso? Podemos considerar essa reprovação por faltas como “desistência”, o que acabaria aumentando o número de evasão escolar exposto acima consideravelmente? São perguntas que necessitam, mais do que respostas, soluções urgentes. O que não pode acontecer é que apenas metade de um período escolar, no caso o noturno, seja aprovado com êxito para a próxima série sem que nos perguntemos: o que está acontecendo, ou melhor, o que será feito para que isso não aconteça mais?

Por causa da progressão continuada, apenas os alunos da 8ª série podem ser retidos por aproveitamento o que explica, talvez, o baixo índice exposto anteriormente.

Em conversa com a coordenadora Anita²³, esta relata que a evasão escolar foi um assunto discutido com os professores em uma das reuniões pedagógicas, e algumas causas levantadas por eles foram:

Fatores externos: condução muito cara e o trabalho, que torna o dia cansativo e eles acabam desistindo de ir à escola.

Fatores internos: a falta constante de professores e a dinâmica das aulas, no estilo tradicional onde o professor escreve a matéria na lousa e explica aos alunos o que está escrito.

Sobre a desorganização da escola e a falta de professores, pude presenciar vários acontecimentos na escola que podem ilustrar os fatos. Um deles, por exemplo, foi quando cheguei à escola e alguns alunos estavam muito nervosos, gritando com um dos funcionários, pois a professora não havia ido dar aula e eles não haviam sido informados antecipadamente, fato que acontece constantemente. Diante disso, um dos funcionários da escola vira-se para mim e pergunta: *“e agora, o que faço com os alunos?”*. Ir à biblioteca ou à sala de informática nem foram opções pensadas, pois estão sempre trancadas e, como dito antes, só podem ser freqüentadas junto com um professor.

Outro exemplo da desorganização é o esquema de entrada dos alunos na escola. Inicialmente o sinal de entrada tocava às 19:00, com tolerância de 15 minutos de atraso. Então, o portão da escola fechava-se apenas às 19:15. Visto que vários alunos ficavam sempre para fora esperando o sinal das 19:15 e atrapalhavam a aula, pois havia alunos

²³ Nome fictício.

entrando a todo o momento, decidiu-se (coordenação e direção) mudar o esquema de entrada. O portão passou a ser fechado às 19:00 e só era aberto aos atrasados às 19:15. Os alunos, desavisados sobre a mudança, ficaram muito irritados. Dias depois, voltou-se ao esquema antigo.

Certo dia, ao chegar na escola percebo um grande número de alunos para fora, alguns deles bastante irritados, chutando o portão e gritando *“abre a droga do portão!”*. O fato é que novamente a direção, coordenação e professores, mudaram o esquema de entrada dos alunos. Agora o portão fechava-se definitivamente às 19:00 e só era aberto na segunda aula, às 19:45, para os alunos atrasados entrarem. Os alunos, inconformados com a mudança e com o fato de não terem sido avisados, diziam *“eu saio do trabalho, pego o ônibus, corro pra chegar na escola e quando chego aqui não posso entrar!”*. Muitos alunos acabaram indo embora, pois, diante do cansaço e da fome, não queriam esperar mais de meia hora o portão abrir novamente para eles poderem entrar na escola. O que acabou acontecendo foi que as salas de aula tinham pouquíssimos alunos (de 10 a 15 de mais de 30) e a escola foi obrigada a desistir desse novo esquema. O que mais incomoda os alunos nesses exemplos mencionados, é o fato de nunca serem avisados sobre o que está acontecendo na escola.

Para o Sr. Vicente, o “pouco caso” que a escola tem com os alunos, em alguns momentos, é um dos fatores que contribuem fortemente para a evasão escolar.

Em conversas informais com alguns professores, alguns deles relatam o quanto é gratificante lecionar para o supletivo, mas também muito difícil, pois sua presença é muito irregular e, por isso, um trabalho processual e contínuo acaba se perdendo. Os alunos possuem graus de dificuldade muito diferentes e tanto os alunos jovens quanto os adultos apresentam dificuldades em escrever e ler. Há alunos na 8ª série que ainda não dominam as quatro operações matemáticas básicas (adição, subtração, divisão e multiplicação). Muitos professores acabam atribuindo a culpa disso às famílias que, segundo eles, são desestruturadas e por isso o aluno não aprende, e aos próprios alunos, que, no caso dos jovens, bagunçavam e não acompanhavam as aulas no ensino regular, foram reprovados, e agora estão no ensino supletivo.

Embora alguns professores demonstrem gostar de seu trabalho e se preocupam em planejar uma aula que seja mais interessante aos alunos, ouvi relatos muito **preconceituosos e descrentes** em relação ao jovem pobre, o que acaba descomprometendo o professor com sua aula. Alguns exemplos podem ser vistos no relato dos próprios alunos sobre os professores e as aulas

IV.2.1 - Visão dos jovens sobre as aulas e os professores

Importante deixar claro que somente a **visão dos jovens** que participaram do trabalho será apresentada sobre as aulas e os professores. Os professores não foram ouvidos formalmente, visto que essa não era a proposta deste trabalho.

Obviamente que a desorganização da escola é percebida pelos jovens e expressa em suas falas. (Suas falas originais foram mantidas).

Quando perguntado sobre o que espera das aulas, Rafael dá um depoimento revelador sobre a dinâmica das aulas e sobre um fato ocorrido durante uma das aulas com um dos professores da escola.

(...) professores faltam a revelia... tem dias que a gente chega e tem duas aulas... as outras duas cadê os professores? Tem dia que a gente vem empolgado né! “nossa hoje vou estudar!” aí né, chega não tem professor pra estudar... o aluno... quando no acaso falta um professor, como sempre falta ciências, geografia e história, aí falta o professor de ciências....a gente chega, fica na sala sozinhos, aí vem uma professora de outra matéria, dá um livro pra gente, da matéria que faltou, e um dos alunos tem que passar na lousa e a gente copiar...() quero sair daqui com conteúdo né! Aprender alguma coisa. Eles ensinam a gente ... mas tem professores que são estúpidos...() O professor de Geografia mesmo, tomou uma cadeirada de um aluno porque ... meu amigo disse que o professor xingou ele aí ele jogou uma cadeira no peito do professor. Resultado... ficamos sem aula desse professor durante um mês! Sem aula de Geografia... o professor não veio pra escola durante um mês! Agora tem umas duas semanas ele tá aqui! Apesar que tem muita gente que não gosta desse professor. Ele é meio estúpido assim, dá umas respostas, muitas pessoas já discutiram com ele.

Durante esse depoimento, Rafael mostra-se indignado com o que acontece na escola, mas diz que nenhum aluno nunca faz nada e que eles também nunca recebem nenhuma satisfação da escola.

Um outro fato que incomoda muito os alunos, é o critério de quem é aprovado ou reprovado (que segue o sistema da progressão continuada). O aluno só é reprovado

em uma série se ele não frequentar o número mínimo de aulas exigidas, fato que pode ser confirmado pela fala de Rodrigo:

É que aqui você repete só por falta. Da 4ª série até a 8ª você vai passando direto... se tiver presença vai direto. Aí chega na 8ª... tipo você tem uma prova com várias questões, várias matérias de tudo o que você aprendeu. Se você não souber, ou você volta ou você continua estudando tudo o que você não sabe...

Rafael, em outro momento de seu depoimento, também fala sobre isso: “*Outra coisa que me incomoda é essa coisa de supletivo. Porque só por vim você já passa de ano. Não vejo... você passa de ano sem saber as coisas... tudo muito bobo, entendeu?*”.

Quando perguntei a Silvio sobre o que ele gostaria de mudar na escola, ele respondeu:

Que não tivesse tanta aula vaga! Todo mundo reclama. Se a gente falta a gente ganha falta, se o professor falta ele não ganha falta. Mais ou menos assim... quase direto tem aula vaga. Cada semana tem o que? Três, quatro aula vaga. Daí o pessoal fica tudo bravo, que sai do serviço, às vezes tem que pagar outra condução. Melhorar também o ensino.

Podemos perceber, em sua fala, que a falta de professores é considerada mais grave do que a má qualidade do ensino. Se pensarmos que a presença do professor é condição fundamental para se ter um ensino de qualidade ou não, seu raciocínio está correto. Sobre a qualidade do ensino, Silvio diz: “*meu irmão fazendo a terceira série e não sabe fazer nada! Nem escrever direito! Só sabe escrever o nome dele e olha lá! Passa direto até a quinta série e só quando chegar na quinta que ele vai repetir*”.

Sobre a relação professor-aluno, a fala dos jovens mostra que este também deixa muito a desejar. Embora há na escola muitos professores dos quais eles dizem gostar muito, pois são próximos deles, conversam, dão uma boa aula e os respeitam, há professores que, pelo contrário, os desrespeitam e humilham, como mostra essa fala de Silvana:

Ele escrevia na lousa. Aí ele escrevia, a gente copiava e perguntava “professor como é que a gente faz?”, e ele só falava assim “se você quer aprender leia!”.

Aí um dia ele chamou eu e outra menina de burra. Aí eu xinguei ele, falei um monte pra ele. (...)A gente perguntou... assim... ele escrevia na lousa e não explicava e a gente queria saber pelo menos por onde começar...

Muitas vezes, os jovens gostam do professor, acham que o professor é bom, que se preocupa com eles, e nem percebem que a aula perde seu sentido em detrimento de outras atividades que, talvez, o professor acredite serem mais importantes para a vida do aluno do que sua própria matéria. Um exemplo disso que me chamou muito a atenção, foi o caso contado por Patrícia sobre as aulas de história: “...a de História toda segunda-feira nós temos a primeira aula na informática, fazendo currículo com nós”. Quando perguntei à Patrícia o que tal atividade tinha a ver com história, ela não soube me responder, mas acha muito bacana que a professora faça currículo com os alunos.

Em geral, para todos os jovens, o bom professor é aquele que é próximo deles, que não se preocupa em apenas dar aula, mas também em conversar sobre a vida deles, desenvolver atividades diferentes e que façam sentido à sua vida. Sem dúvida isso é muito importante, mas não é suficiente para garantir uma educação de qualidade.

IV.3 - O processo de Intervenção

Como já colocado, os Círculos de Debate tiveram como principal objetivo possibilitar a discussão de temas e ações que fossem de interesse dos jovens, discutir em grupo temas que fossem colocados no decorrer das entrevistas individuais bem como socializar o que estávamos discutindo individualmente. Os Círculos de Debate foram inicialmente pensados levando em conta o que Vigotski (2002) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal. Tal conceito foi elaborado por Vigotski (2002) com o objetivo de se pensar em uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças em idade escolar. A Zona de Desenvolvimento Proximal é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2002, p.112).

Diante disso, podemos transpor esse conceito elaborado por Vigotski (2002), também para jovens e adultos, visto que o homem está em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem, escolar ou não.

Dessa forma, o processo grupal funcionou como um facilitador na emergência e discussão de temas que, individualmente, talvez fossem mais difíceis de serem discutidos. Os debates em grupo criaram as condições necessárias para a troca de informações e mobilizou a todos na busca de ações coletivas que pudessem transformar a realidade da escola, no que cabia a eles tentar transformar. O trabalho em grupo possibilitou que um puxasse o outro, trabalhando em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, fazendo com que eles fossem sempre além do que tinham inicialmente pensado.

A história do processo de intervenção realizado que será narrada aqui, de forma alguma consta de todos seus momentos, sentimentos e emoções. Estes ficarão guardados apenas na lembrança dos participantes do grupo. O que será relatado aqui são os temas discutidos, seus objetivos, principais estratégias utilizadas e as transformações acontecidas tanto nos jovens quanto na escola.

Entre os meses de Maio e Novembro de 2005, aproximadamente trinta (30) Círculos de Debate foram desenvolvidos, sendo que a grande maioria aconteceu entre Agosto e Novembro de 2005. Os grupos aconteciam duas vezes por semana, alternando-se entre a primeira e a quarta aula da noite. Por exemplo, um dia era na primeira aula, outro dia na segunda aula, e assim por diante, para que eles não tivessem sempre a mesma aula comprometida, visto que os grupos foram desenvolvidos no horário de aula, como já foi explicitado anteriormente. Cada Círculo de Debate tinha duração de 40 a 45 minutos e contava com a participação de seis a oito jovens em média.

O início do trabalho em grupo foi muito difícil. Arrisco dizer que foi um processo de enamoramento longo onde o primeiro passo era conquista-los. Muito desconfiados, fui insistentemente testada. Algumas perguntas que eles faziam eram: o que eu ganharia (financeiramente) com esse trabalho?; no que esse trabalho resultaria para eles?; por que eu não trabalho numa escola “de bacanas”?; entre outras.

Passada essa etapa, tivemos outra barreira a ser transposta. Inicialmente, eles tinham muita vergonha de se colocar para o grupo. Alguns deles superaram a vergonha e se abriram para o grupo, contando fatos de suas vidas particulares e compreendendo que aquele era um espaço onde eles poderiam confiar. Outros, entretanto, nunca superaram a vergonha, principalmente quando o assunto discutido era relacionado a suas vidas como profissão, história de vida, lugar onde moram, etc. Alguns também tinham grande preocupação com a letra e se sua ortografia estava correta, se iriam errar ao ler uma parte de um texto, ou seja, tinham muito medo de se expor perante o grupo, os rapazes mais do que as moças.

No quadro a seguir constam os temas discutidos no grupo, os objetivos e estratégias utilizadas. Cada tema era discutido em vários grupos e diferentes estratégias eram utilizadas. Porém aqui, serão apresentadas apenas algumas das estratégias utilizadas, aquelas as quais os jovens mais gostaram ou que proporcionaram uma reflexão mais interessante.

Tema discutido	Objetivo	Estratégia utilizada
Ser jovem	Questionar a participação do jovem na nossa sociedade e tentar desmontar a idéia que eles têm de que não podem fazer nada para transformar a realidade.	Audição e discussão de parte da música do grupo musical Charlie Brown Júnior (2000), chamada “não é sério”. ²⁴
História escolar	Socializar com o grupo as histórias que estavam sendo contadas nas entrevistas individuais.	Instrução: desenhe ou escreva o que você sente quando lembra de sua vida na escola. Terminado o desenho, contar para o grupo o que haviam desenhado ou escrito e porquê.
Minha escola	Possibilitar que eles olhem para a escola onde estudam de forma mais crítica, visto que, ao perguntar a eles sobre a escola nas entrevistas, eles dizem que não falta nada, que a escola está boa do jeito que está, etc.	Oficina de fotografia com o título: “o olhar dos alunos sobre a escola”. Foi dada a eles uma câmera fotográfica digital e eles, em grupo, tinham que observar toda a escola e fotografar o que achavam importante.
Nosso olhar sobre a escola	Refletir sobre as fotografias que eles tiraram da escola. Por que tiraram aquela fotografia? O que pensaram quando fotografaram determinados espaços?	Confecção de cartazes com as fotografias e exposição desses no corredor de entrada da escola.
Escola	Discutir a relação que a escola tem com os alunos e a possibilidade de mudança da realidade escolar.	Leitura em grupo e discussão da estória de Ruth Rocha (s.d), “Quando a escola é de vidro”, do livro “Este admirável mundo louco”. ²⁵
Futuro	Promover uma discussão sobre o que significa “pensar no futuro”.	Audição e discussão da música de Lulu Santos (1982) “Tempos modernos”. ²⁶
Futuro e projetos de vida	A partir da reflexão realizada sobre a música de Lulu Santos, pensar na própria vida e o que espera para o futuro.	Folha com a seguinte frase para completar: “quando penso no futuro...”. Depois, exposição ao grupo sobre o que escreveram ou desenharam.

²⁴ Anexo 7.

²⁵ Anexo 8.

²⁶ Anexo 9

Tema discutido	Objetivo	Estratégia utilizada
Conhecimento e educação escolar	Promover uma discussão sobre o sentido do conhecimento e da educação escolar em nossas vidas e na sociedade em que vivemos.	Leitura e discussão da parte inicial do texto “O caminho para a liberdade”, do livro de Carl Sagan (2002), “O mundo assombrado pelos demônios”.
Ações possíveis na escola. Obs: utilizamos aproximadamente 10 encontros em grupo para discutir esse tema.	Pensar nas ações possíveis de serem realizadas por eles para tentar resolver alguns problemas que incomodam a muitos: o pouco tempo de intervalo e os alunos que “furam a fila” da merenda.	Discussão em grupo de possíveis caminhos e ações a serem realizadas por eles.
Mobilização social	Promover uma discussão sobre a necessidade de nos envolvermos em ações que promovam a transformação daquilo que não estamos satisfeitos.	Audição e discussão da música “Até quando”, de Gabriel, O pensador (2001). ²⁷
Direitos e deveres na escola	Discutir sobre a escola ser um espaço deles e do direito que têm de usufruir tudo o que consta naquele espaço. Mas também, sendo um espaço público, de todos, quais são seus deveres.	Discussão em grupo e confecção de um panfleto que será distribuído a todos os alunos do período noturno da escola.
Projeto de vida X projeto profissional	Iniciar uma discussão sobre nosso projeto profissional estar relacionado ao nosso projeto de vida e de estes não serem (ou não deveriam ser) projetos desvinculados de sentido.	Discussão em grupo.
Como foi? Obs: último encontro	Retomar tudo o que foi discutido e como eles se sentiram em participar do grupo.	-Retomada oral feita pela pesquisadora; - Avaliação escrita feita pelos jovens sobre sua participação no grupo.

²⁷ Anexo 10

O primeiro Círculo de Debate teve como tema “ser jovem”. Eles colocaram que ser jovem é muito bom, só que a maioria dos jovens querem só curtir a vida e não pensam em mudar nada. Talvez também não pensem em mudar porque os jovens não são levados a sério. Segundo eles, **os jovens não têm voz e nunca é dado valor ao que eles falam, independente da classe social.**

Na televisão só se mostra desgraça em relação ao jovem: meninas grávidas, meninos se drogando e roubando, jovens morrendo, etc. Uma referência muito grande, principalmente para as meninas, é a novela “Malhação”, exibida pela Rede Globo. A discussão feita sobre isso, e colocada principalmente pelos meninos, é que o jovem que é mostrado nesse programa estuda em escola particular e não precisa trabalhar, ou seja, é o jovem da classe média ou alta e que vivem de forma muito diferente deles.

Segundo eles, o jovem que é levado a sério é aquele que estuda, trabalha no que gosta, alcança seus objetivos na vida e depois constitui uma família. Ou seja, temos aqui a representação “idealizada” de um jovem, ou aquilo que a sociedade espera de um jovem.

Uma das soluções discutidas por eles para que o jovem seja levado a sério é que eles (jovens) se conscientizem, não pensem apenas no hoje e abram os olhos para o que está acontecendo em sua volta. Um exemplo do que seria esse “conscientizar-se” é que eles também se responsabilizem pelo futuro do país, prestando mais atenção nos seus governantes e exercendo seu direito de votar a partir dos 16 anos.

Para eles, o jovem está buscando ser levado a sério, mas é muito difícil.

As tentativas de socializar o que estávamos discutindo nas entrevistas individuais sempre foram muito complicadas, pois eles tinham vergonha de se expor ao colega. Sabendo disso, procurava buscar instrumentos que facilitassem esse diálogo, como desenhar “carinhas” e utilizar palavras, ao invés de frases ou textos, para expressar suas idéias e/ou sentimentos, como quando discutimos coletivamente sobre suas histórias na escola. Para surpresa deles, suas histórias, embora diferentes, tinham muitas semelhanças. As “carinhas” que eles desenharam foram, em sua maioria, “carinhas tristes” 😞, sendo que uma delas era uma “carinha triste chorando”. Essas eram seguidas de palavras como “tempo”, que eles explicaram como sendo o tempo que passou e não volta e pelas constantes reprovações, “faltas”, “triste” e “brigas”. Houve uma “carinha indiferente” 😐, seguida da palavra “estudar”, representando que é isso que se faz na escola, mas sem muita empolgação. Houve apenas uma “carinha feliz” 😊,

seguida da palavra “brincadeiras”, que Maíra explicou como sendo os momentos bons que passava na escola quando era criança.

Um dos momentos mais interessantes da intervenção e que sempre era lembrado por eles, foi a oficina de fotografia intitulada “O olhar dos alunos sobre a escola”. Essa foi pensada a partir dos relatos deles nas entrevistas individuais de que a escola estava boa, que não precisava mudar nada, etc. Fotografar permitiu a eles olhar mais atentamente para a escola. Foi um momento onde eles não sentiram vergonha (ou sentiram menos vergonha) e todos participaram, tanto fotografando, como sendo fotografados. Depois de impressas, discutiu-se o que representava cada fotografia para eles, o que pensaram no momento que fotografaram e os sentimentos que surgiram enquanto fotografaram. Durante a discussão, as fotografias foram divididas em três grupos: coisas boas na escola, coisas que precisavam melhorar na escola, e coisas que estão no meio do caminho, que são boas, mas que poderiam ser melhores, como por exemplo, a biblioteca, que embora seja uma biblioteca linda e cheia de livros e equipamentos de multimídia, está sempre fechada. Por fim, foram feitos dois cartazes: o primeiro sobre “as coisas boas” (onde também foram colocadas as fotografias do terceiro grupo) e o segundo sobre “o que precisa melhorar”, ou seja, o que eles consideraram ruim na escola. As fotografias que foram colocadas nos cartazes e suas respectivas legendas (também pensadas e escritas por eles) estão a seguir.²⁸

²⁸ Foi pedida prévia autorização a eles para publicar as fotografias neste trabalho.

1º cartaz intitulado: O OLHAR DOS ALUNOS: AS COISAS BOAS

O grupo Evolução, do noturno! (nome escolhido por eles para o grupo).

Sala de computação: vamos tão pouco! (embora eles considerem a sala de informática uma coisa boa, esta não é sempre acessível a eles).

Demorou mas está chegando a rádio! (em referência à decisão de abrir a rádio também no período noturno)

A biblioteca!

Essa é a nossa biblioteca!

A biblioteca é muito legal! Mas tinha que ter mais aulas!

Os trabalhos dos alunos!

2º cartaz intitulado: AS NECESSIDADES DA ESCOLA: O QUE PRECISA MELHORAR

Salas de aula mal conservadas! (neste dia, o professor, de camisa clara ao centro, e os alunos, estavam lavando a sala e as carteiras).

Quem dera não precisar de tantas grades!

Para que serve este armário?

Banheiro não é lixeira! Daria para usar este banheiro?

ah! Se nosso banheiro fosse assim... (banheiro dos professores, com porta, lixeira e papel higiênico).

Seria bom se as pessoas respeitassem a fila e não a cortassem! (sobre a fila da merenda)

Fila da merenda!

A fotografia que gerou maior discussão foi a das grades na escola. Alguns a viam como algo ruim, que enfeia a escola e a faz parecer uma prisão e que, então, devia ser colocada no cartaz das coisas que eles consideram ruins. Outros acreditam que as grades são algo bom, pois protege a escola dos “vândalos”. Ao final, todos entraram num consenso que seria muito bom se a escola não necessitasse de tantas grades. Terminados os cartazes, disse a eles para os assinarem, pois eles eram os autores. Sugeriu então que escolhessem um nome para aquele grupo. Silvio sugeriu “*grupo revolução*”. Alguns não gostaram, dizendo que parecia algo muito pesado e também porque eles não estavam fazendo uma revolução. Então Silvio mesmo sugeriu “*grupo evolução*”. Ao perguntar porquê “*evolução*”, ele explicou que evolução dá uma idéia de algo que está indo para frente, aprendendo, etc. Todos gostaram de sua sugestão e, a partir daquele dia, o grupo do noturno passou a se chamar “*Grupo Evolução*”.

A estória de Ruth (s.d), “Quando a escola é de vidro”, embora seja uma história permeada de situações que eles poderiam transpor para sua vida e realidade, foi muito difícil de ser interpretada por eles. O ponto da história que mais chamou sua atenção, talvez por ser de fácil identificação e projeção, foi a parte em que o menino que morava na favela era o melhor aluno da sala e foi o responsável por mudar a rotina da escola. Iniciou-se uma discussão sobre a possibilidade de as coisas mudarem, desde que as pessoas se comprometam com isso. Um deles completou, “*ou então todos continuarão dentro dos seus vidros*”. Um dos rapazes falou sobre estarmos dentro de vidros em vários lugares e não apenas na escola e que é muito difícil que seja diferente e que consigamos quebrar todos os vidros.

Falar sobre o futuro sempre foi sempre uma difícil barreira a ser transposta por todos. Alguns se recusavam terminantemente a pensar no futuro, perguntando “para que pensar no futuro se não sabemos se estaremos vivos amanhã?”. Durante a discussão, percebi que muitos deles não sabiam o que era “pensar no futuro”. Para eles, pensar no futuro era planejar o que você irá fazer na próxima semana ou no próximo mês. Diante disso, a audição da música “Tempos Modernos”, de Lulu Santos (1982), contribuiu para a reflexão sobre o significado de “pensar no futuro” e ter um projeto de vida. “*Sonhar com um futuro melhor*”, “*pensar o que eu quero para a minha vida*”, foram algumas reflexões feitas. A partir disso, refletiu-se sobre o que é necessário para que cada um alcance o que deseja e sonha para seu futuro pessoal e profissional, ou seja, o que é necessário para a construção e realização de seus projetos de vida. Tarefa difícil e que ainda não estava completa, se é que um dia poderia estar.

Após a atividade da música, eles completaram a frase “quando penso no futuro...”. Alguns ainda permaneciam céticos quanto ao seu futuro, mas já era possível perceber alguns avanços. Quando Silvana falou “*não penso em nada*”, Ângela logo perguntou: “*Vai deixar o vento te levar? E se ele te levar pra onde você não queria ir?*”.

Conversar sobre a função do conhecimento e da educação escolar em nossas vidas foi um dos pontos fundamentais desse processo de intervenção, principalmente quando, para a grande maioria, todo o processo escolar resultava apenas em um certificado que poderia lhes garantir um emprego melhor e, conseqüentemente, um salário melhor.

Parte do texto de Carl Sagan (2002), “O caminho para a liberdade”, apresenta uma história sobre como o conhecimento foi o caminho para a liberdade de Frederick, um negro, escravo desde que nasceu. Aprender a ler proporcionou a Frederick não apenas sua libertação enquanto escravo, mas também proporcionou liberdade de expressão, de idéias, de pensar. Frederick tornou-se um dos maiores oradores, escritores e líderes políticos da história dos Estados Unidos.

A história narrada por Sagan (2002) foi a porta de entrada para a discussão sobre a função do conhecimento. Eles compreenderam, a partir da história, que não foi o “saber ler” em si que proporcionou a Frederick sua liberdade, mas que saber ler proporcionou a ele aprender muitas outras coisas que possibilitaram a ele pensar. O conhecimento foi responsável pela sua liberdade. Conversamos sobre o conhecimento ser um produto dos homens e que muito mais do que talvez proporcionar um emprego melhor, ele proporciona crescimento e desenvolvimento humano. Discutimos também que adquirimos e transmitimos conhecimento em vários lugares e com várias pessoas, mas que há um lugar especial que tem como função principal transmitir o conhecimento que foi construído pelo homem: a escola. Um dos rapazes disse que não aprende muita coisa na escola, o que foi imediatamente rebatido pelas meninas. Elas disseram que aprendem sim muitas coisas e não apenas português, matemática, mas também a como conviver com outras pessoas e respeitá-las. Porém, a idéia de que a escola proporciona apenas o diploma necessário para conseguir um bom emprego ainda é muito presente entre os jovens.

Certo dia o inspetor da escola entrou na sala onde estávamos para pedir aos alunos que, na hora do intervalo, fizessem fila para pegar a merenda e que não “furassem a fila”. Disse que isso se chama cidadania. Depois que ele saiu, percebi que

eles ficaram muito incomodados e iniciou-se um falatório geral. Disseram que furam a fila porque todos fazem isso e que se não furam a fila não dá tempo de comer, pois o tempo do intervalo é muito curto. Aquele era o momento exato e muito oportuno de perguntar: *“e o que vocês vão fazer diante disso?”*, *“vocês não vão tentar fazer nada para mudar essa situação?”*. Então fui um pouco mais fundo: *“se o tempo é muito curto mesmo, impossibilitando que todos os alunos jantem, será que não dá para aumentar um pouquinho o horário do intervalo?”*. Seus olhos brilharam com a idéia e começaram a discutir possíveis caminhos para conseguirem isso. Surgiu então a idéia do abaixo-assinado.

Estavam todos empolgados e discutindo como seria esse abaixo-assinado. Então, alguém colocou uma questão importante. Apenas aumentar o horário do intervalo não resolveria nada se os alunos continuassem cortando a fila da merenda. Todos concordaram e, discutindo sobre isso, chegaram à conclusão que o abaixo-assinado deveria vir acompanhado de uma campanha de educação e conscientização de todos os alunos do período noturno para que esses não cortassem mais a fila.

Em todos os momentos que conversamos sobre isso, foi colocado a eles que para que essas idéias dêem certo, seria necessário o envolvimento e a mobilização de todos eles e que mesmo assim, há a possibilidade de algumas coisas não darem certo como imaginamos inicialmente, mas que pelo menos tentamos mudar uma situação que estava os incomodando. Importante dizer também, da dificuldade que foi a mediação de todo esse processo, pois, embora empolgados com as idéias, não sabiam como colocá-las em prática e alguns dos rapazes não acreditavam na possibilidade da mudança, dizendo que eles mesmos cortavam a fila. Foi um árduo trabalho de todos convencê-los que eles poderiam ao menos tentar, pois, se não tentassem, como poderiam saber se daria certo ou não?

A partir daí, começamos a pensar como tudo isso poderia ser feito. Sobre o abaixo-assinado, chegamos a conclusão que teríamos que passar em todas as salas de aula e explicar quem éramos, o que pretendíamos fazer e da importância da participação de todos nesse processo. Sobre a campanha de educação, iniciariamos com alguns cartazes.

Foram dias pensando no que falar e como falar aos alunos quando os jovens entrassem nas salas de aula. Treinamos várias vezes o que cada um diria. Eles estavam envergonhados e com medo de serem rechaçados pelos colegas. Novamente alguns

rapazes começaram a recuar, dizendo que nada daquilo daria certo e os outros integrantes do grupo os convenciam a pelo menos tentar.

Um dia, o grupo foi à sala da coordenação informar sobre o que pretendíamos fazer. Fomos muito bem recebidos pela coordenadora Anita, o que deixou os jovens muito contentes. Ela apoiou a idéia e os elogiou pela sua iniciativa, dizendo que se eles não dissessem o que não estão gostando, fica difícil mudar alguma coisa. Durante a conversa eles foram se sentindo mais à vontade. Para a surpresa deles, ela disse que estaria conversando com os professores sobre a possibilidade de ter cinco minutos a mais de intervalo e sugeriu a eles que formassem grupos de monitores para ajudar os funcionários na hora do intervalo.

Confesso que a idéia dos monitores me empolgou muito, pois seria algo concreto que poderia ficar na escola depois que eu não estivesse mais lá, mas não empolgou muito a eles. No início não compreendi porquê, mas depois ficou muito claro. Sendo monitores, eles estariam “acima” de todos os outros alunos e eles disseram que os amigos não gostariam disso, podendo “*virar a cara*” para eles e também, alguns alunos poderiam não gostar deles chamando sua atenção por estarem furando a fila e isso poderia causar brigas. Insisti um pouco na idéia, dizendo que dependendo de como colocássemos a idéia dos monitores, poderia ser diferente do que eles estavam imaginando. Mas eles não concordaram.

Algum tempo depois, quando fomos novamente conversar com a coordenadora, esta informou que eles já estavam tendo cinco minutos a mais de intervalo. Esse foi um momento muito marcante para mim do quanto eles não acreditam que podem ser agentes das mudanças. Ao sair da sala da coordenadora, eles disseram que isso não aconteceu porque eles foram conversar com ela, que o horário do intervalo aumentou porque eles (coordenação e professores) já deviam estar pensando sobre isso.

Pensando nisso, no Círculo de Debate seguinte ouvimos uma música de Gabriel, O pensador (2001), chamada “Até quando?”, a fim de tentar mobilizá-los mais, visto que já não estavam mais tão empolgados quanto no início e alguns rapazes estavam novamente desistindo da idéia.

Diante do fato de já terem mais tempo para o intervalo, o abaixo-assinado já não era mais necessário e então prosseguimos com a idéia da campanha de conscientização dos alunos. Como eles não queriam entrar nas salas de aula para conversar com os colegas, decidimos iniciar a campanha com os cartazes. Nestes, haviam frases criadas

por eles como: “*seja educado, não fure a fila da merenda!*”, “*já ganhamos cinco minutos a mais de intervalo, agora vamos organizar a fila da merenda?*”, etc.

Mas, ainda que o abaixo-assinado não fosse feito, era necessário tentar dialogar com os alunos da escola de alguma forma. Um deles sugeriu fazer um panfleto que contivesse tudo o que eles queriam falar para os colegas. Estes seriam impressos em folhas grandes, para serem afixadas pela escola, e em folhas menores, que seriam distribuídas para todos os alunos. No panfleto continha a seguinte mensagem:

DIREITOS E DEVERES NA ESCOLA

TODOS TEMOS (OU DEVERÍAMOS TER):

- direito ao respeito;
- direito à educação;
- direito à merenda;
- direito ao uso da informática;
- direito a uma boa aula;
- direito a passeios e muitas outras coisas.

TODOS DEVEMOS

- respeitar as normas da escola;
- respeitar os funcionários;
- respeitar os espaços conjuntos;
- **respeitar a fila da merenda;**
- respeitar o horário de entrada e saída da escola.

Queremos, com este panfleto, falar sobre algo necessário na escola, mas que vem sendo desrespeitado no período noturno: **a fila da merenda.**

Percebemos que alguns alunos que se acham mais espertos que os outros estão violando o direito de outras pessoas, ou seja, estão furando a fila da merenda! Você acha legal que alguém entre na sua frente? **Não fure fila!** Respeite seu colega. Para que você possa exigir seus direitos, cumpra seus deveres!

Grupo Evolução (noturno)

Ao distribuir os panfletos eles disseram que viram três tipos de resposta. Houve aqueles que concordaram e os apoiaram, houve aqueles que reclamaram que aquilo devia ter sido feito muito antes e não já no fim das aulas (já estávamos no fim do ano) e também houve aqueles que ignoraram e jogaram o panfleto no lixo.

O fato é que realmente as aulas já estavam acabando e ficou uma sensação para eles e para mim de algo que não foi cumprido como gostaríamos. Dei a sugestão para que eles fizessem isso no início do próximo ano letivo. Disse a eles que agora já sabiam como fazer e que poderiam estar fazendo sem a minha ajuda.

Uma outra discussão, já no fim do ano, foi sobre a construção de um projeto profissional vinculado/relacionado ao projeto de vida. Eles colocaram o quanto isso é difícil, pois, embora irão buscar trabalhar em algo que gostem e que lhes dê dinheiro, a necessidade “fala mais alto” e às vezes eles têm que aceitar um emprego que não gostam porque precisam do dinheiro.

Uma outra ação desenvolvida na escola concomitante a discussão sobre a fila da merenda, foi em relação a rádio. Embora uma professora possuía um projeto desenvolvido na rádio da escola, esta nunca estava aberta para o noturno. Para eles, ter música na hora do intervalo era algo muito valorizado e decidimos investigar a possibilidade da rádio ser oferecida também aos alunos do noturno. Um dia fomos conversar com a professora coordenadora do projeto rádio. Ela disse que o projeto estava aberto a novos participantes, mas que estes teriam que freqüentar as reuniões do grupo da rádio, que aconteciam uma vez por semana, à tarde. Disse também que já estava conversando com os alunos responsáveis pela rádio sobre a possibilidade de alguns deles irem à escola à noite atender os alunos do noturno. Isso realmente aconteceu, mas durou menos de uma semana. Houve uma briga na escola porque alguns alunos não estavam gostando da música que estava tocando, outros reclamaram do volume do som e os rapazes responsáveis pela rádio desistiram do noturno.

Em seguida, houve uma tentativa de alguns dos rapazes do nosso grupo levarem para a hora do intervalo o rádio portátil da escola. Sozinhos, eles foram conversar com a diretora da escola sobre essa possibilidade. Ressalto que essa foi uma iniciativa deles e eles foram sozinhos conversar com a pessoa responsável. Conseguiram um rádio pequeno, do qual apenas uma das caixas acústicas funcionava. O resultado foi que o som era muito baixo e as pessoas não conseguiam ouvir a música, se amontoando em volta do rádio. Acompanhei-os em outra ida à direção, pois na sala da coordenação e direção havia um rádio melhor e mais potente do que o que foi oferecido a eles. A

coordenadora Anita concordou que eles utilizassem aquele rádio, desde que se responsabilizassem por ele e cuidassem para que este não quebrasse. O inspetor foi avisado dos nomes dos alunos que poderiam estar pegando aquele rádio na sala da coordenação. Eles ficaram muito felizes e começaram a planejar como fariam na hora do intervalo. Combinaram que iam tentar comprar um fio mais longo para poder separar as caixas acústicas e todos poderem ouvir a música. Estavam se sentindo responsáveis e importantes por terem essa responsabilidade. Porém, isso também durou menos de uma semana. Eles disseram que um dia a sala da coordenação estava fechada, e o rádio estava lá dentro, outro dia o inspetor havia faltado e o outro funcionário não os deixou pegar o rádio e, assim por diante, eles acabaram desistindo da idéia. Insisti para que eles tentassem mais um pouco, mas eles não quiseram.

Num dos últimos encontros, surgiu uma discussão sobre a universidade. Foi uma das poucas vezes que a discussão de um tema partiu deles. Percebi que eles não faziam a mínima idéia do que era o vestibular e também não sabiam que existiam universidades públicas. Diante de seu grande interesse, conversamos longamente sobre isso. Eles perceberam o quanto é difícil o acesso às universidades públicas se eles não estiverem bem preparados e também que a escola, da forma como está, não os está preparando para que possam disputar uma vaga em uma universidade pública, como também não os prepara para entrar no mercado de trabalho. Alguns disseram que acham muito difícil que isso mude um dia. Respondi que se não tentarem e não acreditarem que pode mudar, vai mesmo permanecer tudo como está. Que é difícil e algo que vai demorar a acontecer é, mas não impossível, e eles não podem perder a esperança.

No último encontro, foi feita uma retomada de todos os temas que discutimos e ações que tentamos executar na escola. As avaliações que eles fizeram de sua participação no grupo estão logo abaixo. Sua escrita foi preservada e seus nomes foram omitidos, pois havia combinado com eles que não precisavam se identificar na avaliação. Mesmo assim, alguns o fizeram.

Na minha participação do grupo evolução eu me identifiquei com a história de Frederick Douglass. Que ele buscava o conhecimento como uma solução, percebi que para crescermos como pessoas, precisamos estudar, trabalhar, e respeitar o próximo até se for em uma fila, no grupo só não tivemos muito tempo para concretizar o nosso interesse de mudar o respeito ao próximo. Percebi também que muitos de nós do grupo, tem dificuldades de

relacionamento, como de falar de seus problemas, como parar de estudar para trabalhar ou vergonha do que faz na sua profissão. Mas todos nós evoluímos muito com o grupo posso falar por mim.

Eu gostei de ter participado do grupo que pena que nós não alcançamos o nosso objetivo que ela tenta fazer as pessoas a ter educação na hora da fila. Nós também tentamos ouvir o rádio na hora do intervalo mas não conseguimos mais foi bom ter participado do grupo evolução.

Em minha vida já aconteceu muitas coisas, mas muitas coisas ainda vão acontecer. Por tudo que passei uma das coisas que vão fazer com que eu me lembre foi de ter entrado para o grupo evolução. Nesse grupo passei momentos bacanas coisas que me fazem sentir orgulho, porque nesse grupo tentamos ajudar nossa escola, foi legal cantei, queria poder fazer isso mas fiz.

Esse grupo foi muito legal. Melhorou a escola como o banheiro que tinha uma porta quebrada o legal foi que o grupo começou quando eu tava na, quinta série e hoje eu to na sexta série, e vou pra sétima e o grupo continua pena que a outra menina do grupo vai sair porque ela terminou a oitava e a escola não oferece o primeiro colegial.

Nos despedimos. Disse a eles que poderiam continuar se encontrando na escola e discutindo temas e mudanças que eles acham importantes. Agora eles já sabiam que podiam mudar algumas coisas na escola, era só ir em frente. Eles perguntaram da possibilidade de continuar o grupo. Disse que talvez sim, mas que este não poderia mais acontecer no horário de aula deles. Como eles trabalham quase até o horário da aula, sabemos que, infelizmente, será difícil continuar o grupo.

Recentemente (início de 2006) fui à escola. Máira, Leandro e Silvana já terminaram a 8ª série e, portanto, não estavam mais lá. Silvio, Rodolfo, Caio, Patrícia e Hélio foram aprovados no ano passado (2005) e permanecem na escola. Hélio agora faz parte do grêmio, disse que assim pode contribuir e discutir mudanças na escola. Rodrigo, que foi reprovado por frequência duas vezes no ano passado (2005), não voltou à escola agora em 2006, pelo menos não na EMEF “Professor Roberto Mange”.

V – A VIVÊNCIA COM OS JOVENS NA ESCOLA

O objetivo central dos que lutam
contra a sociedade mercantil, a alienação
e a intolerância é a emancipação humana.

Emir Sader, no prefácio do
livro de István Mészáros
“A educação para além do capital”

V.1 - Os múltiplos fatores envolvidos na construção da história e do discurso desses jovens.

Embora tenha sido muito difícil, diante principalmente da falta de condições objetivas e materiais, por exemplo, se não acontecessem em horário de aula, esses jovens não teriam outro horário para freqüentar os grupos, e também, da grande dificuldade não em discutir idéias, mas mobilizá-los para as ações transformadoras, trabalhar com esses jovens foi extremamente gratificante e possibilitou, sem dúvida, compreender um pouco as suas formas de viver, de pensar, de agir no mundo. Trabalhar com esses onze jovens, apesar de poucos, e fundamentalmente **ouvir** suas histórias, suas realidades, seus medos, suas angústias e seus sonhos, nos permitiu construir um olhar sobre os jovens, mais especificamente, sobre os jovens das comunidades pobres da zona oeste da região metropolitana de São Paulo. Especifico desta forma, pois, como vimos, as juventudes do nosso imenso país são muitas e suas formas de viver e sentir podem ser muito diferentes desses jovens que construíram este trabalho, apesar de acreditar que independente da região onde morem, os jovens pobres do Brasil têm suas vidas marcadas pelo preconceito e por privações de todos os tipos.

Sua necessidade de falar é tão grande que, mesmo com aqueles que tive menos contato (os que não participaram dos grupos), a conversa aconteceu como se já nos conhecêssemos há muito tempo. Confesso que, às vezes, fui surpreendida durante as entrevistas, com relatos profundos e que jamais imaginei que eles contariam. Mas enfim, foram relatos, todos eles, de muita sensibilidade, sinceridade e confiança.

Ao ouvir suas histórias, podemos perceber que, apesar de vidas e, algumas vezes, origens geográficas diferentes, suas histórias têm muito em comum. São histórias

de privações (materiais, sentimentais, culturais) e de violência (física e psicológica) fora e dentro da escola, mas também, mesmo que alguns deles não reconheçam, de momentos de felicidade e de **esperança**.

Em seus depoimentos, podemos encontrar uma série de diferentes fatores que os levarem a “desistir” da escola regular, fatores estes que eles, muitas vezes, nem percebem que foram tão determinantes em suas vidas.

Um fator quase que comum a todos eles é sua história de fracasso escolar. Com exceção de uma moça, todos os outros têm histórias de reprovação escolar (muitas vezes mais de uma). Reprovações estas que, muitos deles, justificam por serem bagunceiros, ou por “não terem jeito para os estudos”.

O fracasso escolar tem sido estudado pela Psicologia, no Brasil, desde a década de 40. Várias foram as explicações dadas ao fenômeno, desde as teorias do déficit e da carência cultural, que colocavam (e ainda colocam) a culpa pelo fracasso escolar nas condições de vida e de pobreza dos alunos, cabendo à escola uma parcela de culpa por não conseguir se “adequar” a esses alunos de baixa renda, até as teorias de dificuldades de aprendizagem e/ou de desajuste de comportamento, que mantinham (e ainda mantêm) o foco sobre o aluno que, por características individuais de personalidade, incapacidade intelectual, dificuldades de linguagem, comportamentos inadequados, etc., eram vistos como culpados pelo seu fracasso.

Ao culpabilizar o aluno, coloca-se como natural aquilo que foi produzido por condições históricas e concretas e desconsidera-se toda a multideterminação do processo educativo.

É a partir do início da década de 80 que se inicia uma discussão sobre a tendência histórica da psicologia que acaba contribuindo para a conservação da realidade como ela se apresenta. Uma nova corrente, que criticava as explicações de causa/efeito e naturalizantes dos fenômenos psicológicos, inclusive do fracasso escolar, aponta para a necessidade de se buscar “concepções de homem e das relações entre escola e sociedade no contexto histórico do capitalismo”. (Meira, 2003, p.22).

É com a publicação da obra “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” (Patto, 1999) que o fracasso escolar passa a ser compreendido em sua essência, como um fenômeno multideterminado, produzido socialmente dentro de um determinado contexto histórico e concreto. Não se buscam mais culpados, mas procura-se compreender os mecanismos produtores de um fenômeno complexo chamado Fracasso Escolar e as possíveis vias de superação deste.

Mas se os alunos, no caso os jovens participantes deste trabalho, não são culpados pelo “seu” fracasso escolar, por que se sentem assim? Talvez um fator determinante é que o que está sendo produzido pela academia não está chegando à sociedade, ou se está, está chegando muito lentamente e atrasado. Prova disso é que ainda vigoram nas escolas públicas do nosso país teorias como a da “carência cultural” e de “problemas de aprendizagem”, ou seja, tudo é explicado ou pela via da pobreza ou por diferenças individuais. Mas também, devemos nos questionar se, para a classe dominante, é interessante a superação dessas visões “psicologizantes” e desumanizadoras que chegam à sociedade. As arraigadas visões de que as famílias pobres são as portadoras de todos os males e que as crianças e os jovens são responsáveis pelo seu sucesso/fracasso escolar (só depende da força de vontade) oferecem justificativas ideológicas que escamoteiam o fato de que o fracasso não é das crianças, dos jovens, das famílias e nem dos professores, **o fracasso é da escola pública e do sistema educacional brasileiro**, estes sim, deficientes, carentes, pobres, embora se tenta transmitir a idéia de que o ensino público brasileiro é democrático e produtor de igualdade social.

Sobre isso, Chauí (2001) aponta como discurso competente uma série de enunciados, conjunto de idéias, valores e pressupostos que expressam formalmente a maneira de pensar e agir da classe hegemônica. É uma forma de controle da sociedade, das pessoas, a partir de explicações geradas por aqueles que são considerados competentes para dar uma interpretação do mundo tida como legítima e verdadeira, ou seja, é proferido pelos especialistas que possuem os conhecimentos científicos e tecnológicos e, portanto, é inquestionável. Se existem os competentes, tais explicações afirmam a existência dos incompetentes e acabam por ocultar a injustiça, a desigualdade, a exploração e opressão da sociedade, que é socialmente produzida, sem mostrar que, na verdade, as diferenças e as divisões sociais são divisões de classe e de diferenças de poder. Segundo Chauí (2001),

esse discurso competente não exige uma submissão qualquer, mas algo profundo e sinistro: exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interioriza corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo. (p.13).

Ideologia é justificação. Portanto, se estes jovens não aprendem ou não se interessam pela escola, que se diz igual para todos, é um problema individual, de incompetência, de falta de empenho frente às condições educacionais que são oferecidas pelo Estado, de desestrutura familiar, etc., e não pela decadência do sistema escolar, **a falta de políticas públicas voltadas ao jovem trabalhador**, à desigualdade social, etc. “Resolve-se” o problema mais facilmente dizendo que a culpa é deles (e fazendo-os crer nisso) e não de um quadro político-econômico e social complexo que se exime de suas responsabilidades, como vimos na história da EJA no Brasil. Afinal, o discurso da “educação igual e de qualidade para todos”, não pode ser colocado em risco. O discurso ideológico, racional, científico, moral, como explicação só é coerente porque “não diz tudo e não pode dizer tudo. Se dissesse tudo, quebraria-se por dentro”. (Chauí, 2004, p.110).

Neste ponto a Psicologia tradicional tem sido cúmplice, ao longo da história, de todo esse processo, desenvolvendo instrumentos, técnicas e práticas que “tratam” os alunos que se constituem como um problema para a escola, adaptando-os a esta.

Para Patto (1999) tais explicações ideológicas, que se encontram profundamente arraigadas nos meios escolares, só podem ser superadas pela via da reflexão crítica sobre as práticas escolares, os direitos da cidadania e as relações de poder em uma sociedade de classes.

No caso destes jovens, que já passaram pelo sistema escolar regular pelo menos uma vez e já saíram dele tendo como rótulo “fracassados”, ou essas explicações ideológicas são superadas, desvelando-se por meio de reflexões críticas e discussões com os jovens os mecanismos de sua produção ou, o que pode acontecer, é estes jovens saírem também da EJA se sentindo **duplamente fracassados**, caso não atinjam seu objetivo de terminar os estudos.

O fato é que, diante de aulas destituídas de sentido, que não têm relação alguma com a realidade destes jovens, como pôde ser verificado em seus próprios relatos, e da reprovação (não por não terem aprendido algo, mas por não terem freqüentado o número mínimo de aulas exigidas), estes estão sim “desistindo” da escola novamente, porque a escola já desistiu deles há muito tempo. Isso se torna ainda mais grave no sentido que, muito provavelmente, depois de várias idas e vindas, esta foi a última tentativa destes jovens. Prova de que isso está acontecendo, e continuará acontecendo se nada for feito urgentemente, são Rafael e Rodrigo, dois dos jovens que participaram deste trabalho e que não estão mais na escola.

Um outro fator que os levou a “desistir” da escola regular e que, diante de seus relatos, está presente também em sua vida escolar atual, agora na EJA, e que chama a atenção pela constância (está presente na maioria, senão em todos os depoimentos) e gravidade é o desrespeito existente entre professores e alunos. Desrespeito este que, em muitos casos, são violentos (físicos e verbais) e preconceituosos. No caso da violência dirigida aos jovens, é impressionante o número de relatos onde os professores são, segundo eles, “arrogantes” e “estúpidos”. Isso acaba sendo internalizado pelos jovens e é, posteriormente, expresso em sentimentos. Durante seus depoimentos, ao expressarem o que sentem pelos professores ou o que a situação vivenciada com os professores os fez sentir, os sentimentos que comumente apareceram foram:

Raiva: quando relatam sobre alguma briga, algum professor que os irritou profundamente;

Indignação: quando algum professor diz algo que o jovem não considera verdade ou que ele considere uma ofensa, como na fala de Patrícia: *“aí ela já começou a falar que eu era racista já começou a querer brigar comigo. Por causa disso... falei olha na minha cor e vê se eu sô racista!”*;

Tristeza: alguns jovens relatam se sentir tristes diante de determinado ato “violento” do professor; *“eu fiquei muito triste com ela”*;

Rejeição: *“A professora não gostava de mim”*. *“A professora nunca me chamou, sempre chama va outros alunos”*;

Injustiça: relatos de situações que aconteceram e que os jovens se sentiram injustiçados, como na fala de Silvio:

daí chegou uma hora que a professora olhou na minha cara assim e falou assim ó “não adianta mais você vim não que você já repetiu”. Sendo que nessa vez que falei, tudo tinha explicação, fui pro médico, fiquei um bom tempo lá, levei atestado e ela falou que nem compensava mais, não daria nem pra compensar e nem pra passar de ano. Daí eu parei!

Humilhação: quando o professor faz, propositalmente, o aluno passar por alguma experiência vexatória, como quando Patrícia foi chamada à frente da sala para resolver um exercício que não sabia e a professora não a ajudou, fazendo-a sentir envergonhada por não saber, ou quando uma outra professora anunciou, perante toda a classe do Caio, quais alunos haviam sido aprovados ou reprovados.

Foram pouquíssimas as vezes que sentimentos positivos foram relatados pelos jovens.

Em um estudo recente, Koehler (2003) estudou a **Violência Psicológica** na relação professor-aluno. Em seu trabalho, a autora demonstrou, a partir da fala dos adolescentes, a prevalência do fenômeno da Violência Psicológica na relação professor-aluno nos ATOS dos professores (gritar, humilhar, envergonhar, ameaçar, comparar alunos depreciando, expor o aluno na frente da classe, colocar apelidos, etc), o perfil da violência na escola, “camuflada” pelo currículo das práticas pedagógicas, que ideologicamente justificam tais práticas como necessárias à “boa educação”, e nomeando os sentimentos que as crianças revelam diante de tais ATOS (raiva, humilhação, inferioridade estão entre as mais citadas).

Segundo a autora, as formas de comportamento psicologicamente violento, envolvem pelo menos três dimensões:

poder – no sentido de “resolver pelo outro” e estão explicitados nas seguintes palavras: decidir, ir contra, impedir, acusar, dar ordens, mandar fazer, causar insegurança, ameaçar; **humilhação**: “ridicularizar, chamar por palavrões, desaprovar”; **coisificação** do outro: “esquecer e desprezar, não levar em conta o valor / desejo/ necessidade do outro, cometer injustiça”. (p.47).

Koehler (2003) também chama a atenção, baseada em autores como Chauí e Adorno, para o fato de a violência envolver sempre uma **relação assimétrica de poder**. No caso da violência escolar, é quando, por exemplo, a autoridade do professor cede lugar ao autoritarismo. Podemos exemplificar essa relação de poder na escola quando a diretora da escola de Patrícia a “despejou” da escola dizendo que lá não havia mais lugar para ela, pois, diante de várias reprovações, Patrícia já era a aluna mais velha da classe. Ou no caso de Silvio, que a professora disse que “não adiantava” mais ir à escola, pois já havia reprovado, ou em vários outros casos relatados por eles.

O resultante maior da violência da exclusão e discriminação que os alunos vêm sofrendo na escola tem sido o fracasso escolar, como provam os jovens aqui entrevistados.

A violência psicológica, sendo um tipo de violência que é velada por excelência, costuma não deixar marcas visíveis, e, por isso, muitas vezes nem são percebidas pelas crianças e jovens que a sofrem, mas que, certamente, deixam marcas profundas. (Koehler, 2003).

Isso poder ser claramente percebido nos depoimentos dos jovens e, mesmo já denunciado por Koehler e muitos outros autores que estudam a violência escolar (Tomkiewicz, 1997) e a violência psicológica em diversas relações (Azevedo & Guerra, 1998; Azevedo & Guerra, 2001; Evans, 1996; entre outros) continua fazendo vítimas, principalmente crianças e jovens, e coloca os direitos humanos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente um desafio ainda a ser alcançado.

Porém, diante da tentativa de superação do “fracasso” sofrido no passado e de valer-se de um direito que é garantido a eles por lei, a educação, os jovens retornam à escola.

O momento de retomada da escola é um momento decisivo para eles. Algo como “agora eu vou terminar!”. A própria palavra “terminar” está presente em muitos dos depoimentos com grande ênfase, às vezes como o objetivo principal de terem voltado à escola. Para alguns deles isso já é “questão de honra”. Interessante perceber em seus relatos e, principalmente no convívio com eles, como, no momento dessa volta, eles retornam à escola com uma percepção diferente desta, compreendendo-a como um lugar que pode lhes oferecer possibilidades, às vezes quase que imediatas. A importância dada à escola é maior agora, diante da constatação, ao sair para o mercado de trabalho, da necessidade da escolarização. Sua participação em sala é diferente, mais séria e comprometida, a relação com o conhecimento, professores, outros colegas (às vezes bem mais velhos que eles) é outro. Enfim, é um momento importante para eles, um momento de **“é agora ou nunca”**.

Embora a maioria deles tenha idade para frequentar o ensino regular, eles acabam optando pelo ensino supletivo por não quererem estudar em classes onde os alunos serão mais novos do que eles. Entretanto, no ensino supletivo, também não encontram um método de ensino adequado a sua faixa etária e expectativas. Ao falarem sobre os colegas “mais velhos”, dizem que estes são, para eles, exemplos em dois sentidos. O primeiro, a determinação desses em voltar à escola depois de tanto tempo e,

o segundo, não deixar que isso aconteça com eles. Interessante notar a ambigüidade dos exemplos, pois, embora vejam esses adultos (às vezes idosos) com orgulho, também os percebem em uma situação que não querem que aconteça com eles, ou seja, um exemplo a não ser seguido.

Outro motivo que os leva a voltar à escola é a **vergonha** que sentem perante amigos e familiares por não terem terminado os estudos, principalmente pelos amigos já terem terminado e eles ainda estarem freqüentando a quinta, sexta série, e também pelos irmãos e primos mais novos estarem alcançando eles. No caso de Maíra, que já é mãe, ela volta pensando na importância da educação escolar no momento de educar seu filho e ajudá-lo nas atividades escolares.

Uma questão freqüente nos depoimentos dos jovens e em nossas discussões é a preocupação com o “**tempo**”. Um “tempo perdido”, um “tempo que não volta” e que gera muita angústia e **arrependimento** diante do fato de que já poderiam ter “terminado” a escola. Em suas falas, há sempre questionamentos do tipo “se eu já tivesse terminado, quem sabe...”. Mais do que um fator determinante quando decidem retornar à escola, o tempo é também um dos fatores que os mantêm nela, afinal, sair da escola novamente significaria perder ainda mais tempo.

Melucci (1997), explica a experiência do tempo como uma questão-chave nos conflitos sociais e na mudança social de nossa sociedade. Segundo o autor, viemos de um modelo de sociedade, o capitalismo industrial, onde o tempo era considerado em termos de duas referências. A primeira, a máquina, que cria uma dimensão de tempo não “natural” (marcado pelos ciclos de dia-noite, nascimento-morte, etc), e não mais subjetivo (ligado às experiências e percepções humanas). O tempo é uma medida universal de quantidade, como nos ritmos diários de trabalho, por exemplo. A segunda referência é o tempo linear que se move em direção a um fim. O tempo tem direção e o seu significado só se torna compreensível no fim da história.

Porém, na situação presente, a nossa experiência do tempo está aumentando e se **diferenciando**. Vivemos hoje na sociedade da informação, que é caracterizada por multiplicidades de tempos, tempos diluídos, tempos acelerados e tempos extremamente concentrados. Em nossa sociedade, a **descontinuidade** tornou-se uma experiência comum e a definição de tempo torna-se uma questão social. O tempo, antes compreendido como linear, passa a ser circular, de constantes resignificações entre o presente, o passado e o futuro, estando um sempre contido no outro.

Além disso, Melucci (1997) aponta que um tempo diferenciado é um tempo de múltiplas histórias relativamente independentes, então, é um tempo sem um final definitivo, “o que faz do presente uma medida inestimável do significado da experiência de cada um”. (p.8).

Diante de múltiplas possibilidades apresentadas pela sociedade moderna e de um tempo que é, acima de tudo, escasso, não conseguimos fazer e viver tudo o que gostaríamos e, tendo que escolher, acabamos deixando para trás algumas coisas, e isso se torna um grande motivo de frustração. Para o jovem, a incerteza sobre o futuro e as escolhas e renúncias que têm de ser feitas quase que imediatamente, são fontes de uma grande angústia, o que os faz tentar viver plenamente e **saturar, o máximo possível, o presente**. Um tempo de possibilidades excessivas se torna possibilidade sem tempo, ou o que Melucci (1997) chamou de “uma chance fantasma”.

Por isso, os jovens vêm no presente o momento de viver todas as suas experiências, sem projetar o futuro, correndo o risco de exarcebar um presente sem limites, pobre de história e carente de futuro. (Carrano, 2002).

Para o jovem de hoje a consciência da experiência de tempo vista como possibilidade, mas também como limitação “é uma maneira de salvaguardar a continuidade e a duração; uma maneira de evitar que o tempo seja destruído em uma seqüência fragmentada de pontos, uma soma de momentos sem tempo”. Tendo consciência dos limites do nosso tempo hoje, é possível criar raízes para que se presencie e aceite o presente, se possa planejar o futuro e possamos reconhecer o que fomos, o que somos e o que podemos nos tornar. (Melucci, 1997, p.10).

Podemos concluir disso, que alguns jovens deste trabalho (que são claramente os mais jovens de idade) estão ainda no momento de vivência plena do presente, fazendo do “tempo” um fator angustiante em suas vidas e **limitador** de todas as suas possibilidades. Quando estes estiveram conscientes que há limitações e diante da constatação da não possibilidade de realizarmos tudo o que queremos, talvez essa angústia diminua e estes então, consigam resignificar seu passado, que para alguns é tão doloroso, e **projetar seu futuro**. Sobre isso, falaremos mais adiante.

Discutir a relação do conhecimento e da educação escolar foi, inicialmente, muito difícil. Havia, entre os jovens, um **conformismo** em relação à escola que se expressava em frases do tipo “tá bom do jeito que tá”, “não tem nada para melhorar”, etc. Foram necessários diferentes tipos de instrumentos durante a intervenção para que

podéssemos discutir esse tema em sua essência, ou seja, discutir a verdadeira função da educação, mais especificamente, da educação escolar.

Sua relação com o conhecimento e com a educação escolar é, **aparentemente**, pragmática, no sentido de que dizem voltar à escola para obter um diploma que possa lhes garantir acesso e uma posição melhor no mercado de trabalho. Entretanto, durante as conversas individuais e em grupo, perante as discussões realizadas e os debates desenvolvidos, outras funções surgem para a educação escolar, funções estas que se aproximam mais da concepção Histórico-crítica de educação que compreende como principal objetivo da educação, a humanização dos indivíduos.

Mas que educação é essa?

Se, segundo Leontiev (1978) os indivíduos aprendem a ser homens no contato com outros homens, isso se dá, exclusivamente, pelo processo educativo.

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isso é, com educação. (...) Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. (...) Essa relação é tão estreita que se pode sem riscos de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educativo e inversamente. (Leontiev, 1978, p. 273).

Temos então na educação escolar, a função de transmissão e socialização do saber sistematizado que foi historicamente construído pelo homem. Não se trata, pois, de qualquer saber, mas do saber elaborado e sistematizado, da cultura erudita e letrada, do saber que denominamos “saber escolar”, ou seja, a linguagem escrita (ler e escrever), as ciências naturais, história, geografia, matemática e também a cultura popular. Conforme aponta Saviani (2005), isso pode parecer óbvio, mas, como tudo o que é óbvio, acaba sendo esquecido ou acaba ocultando problemas que escapam à nossa atenção e que acabam colocando como função secundar da escola aquilo que é sua função específica: a socialização do saber elaborado pelo homem ao longo de sua história. Temos como exemplo a ilustrar, o caso contado por Patrícia. Em uma aula com a professora de história, esta levou os alunos à sala de informática e ensinou-os a fazer currículo ao invés de utilizar o recurso disponível (os computadores) para ensinar história. Um outro exemplo, muito revelador sobre isso, é que os dias que a escola tinha

mais alunos e que estes ficavam até o fim do período, eram os dias em que estava acontecendo um campeonato esportivo entre os alunos.

Além disso, segundo Duarte (2003) Vigotski evidencia a importância da educação escolar e a transmissão desse saber objetivo na escola enfatizando que “ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos”. (p.82).

Dessa forma, a educação escolar é compreendida como fundamental ao desenvolvimento da concepção de mundo e da personalidade dos indivíduos (**indivíduos singulares**) de forma mais concreta, por meio da apropriação da realidade e objetivação, além de, como já foi explicitado, ser formadora do indivíduo enquanto **gênero humano**.

Porém, aqui cabe uma reflexão no sentido de que essa concepção de educação escolar é totalmente **contraditória** numa sociedade de classes com interesses opostos. Desde o início da sociedade burguesa, principalmente a partir da Revolução Industrial, admitia-se a necessidade da instrução aos trabalhadores, porém, essa instrução devia-se restringir à escola básica, a fim de que os indivíduos aprendessem apenas o necessário para se inserir no processo de produção. No sistema capitalista, a educação é, ela mesma, uma mercadoria que serve aos interesses do capital. Em uma sociedade onde o trabalho (no sentido de “trabalho” formulado por Marx²⁹) é, antes de tudo, trabalho alienado, é fundamental um sistema educacional que socialize os valores da classe dominante de forma que esse sistema possa se reproduzir e os indivíduos o aceitem passivamente.

Novamente voltamos à questão do que é interessante para a classe hegemônica para que esta tenha garantido o seu poder e possa manter o status quo existente. Daí que a única forma de garantir isso é esvaziando a escola de sua função específica, colocando em seu lugar programas de assistência social (escola da família, projetos de educação em tempo integral com atividades extra-curriculares, etc). Fazendo isso, como dito anteriormente, o discurso da “educação igualitária para todos” não é questionado. Temos como resultado, jovens que já na sexta, sétima e oitava séries não dominam a linguagem oral e escrita, como podemos perceber nos seus relatos neste trabalho, que

²⁹ Sobre isso, ler Marx, Karl. (1983). O capital – Crítica da economia política. V.1. São Paulo: Abril Cultural.

foram preservados da forma como foram escritos ou falados, ou em falas como a de Patrícia, que nem percebeu que a professora de história não estava ensinando história ou que acreditam que a função da escola seja única e exclusivamente proporcionar um diploma que lhes garanta (e isso é o que eles acreditam) a inserção no mercado de trabalho.

Então, por mais que durante os Círculos de Debate tenhamos discutido a função da educação escolar em seu processo de desenvolvimento como seres humanos, e estes tenham consciência de sua importância em sua formação e se compreendam como agentes na transmissão dos saberes produzidos pela humanidade, os próprios jovens constataram que a escola está muito longe de cumprir essa função, mesmo porque faltam, antes de tudo, condições materiais e objetivas para que isso aconteça. Faltam professores, livros, materiais de estudo, acesso à biblioteca e à informática e, fundamentalmente, aulas! Qual o objetivo de se ir à escola e não ter aulas? Diante disso, os que permanecem na escola, permanecem com o intuito de simplesmente “acabar” logo os estudos, e **o ensino supletivo, nesse sentido, cumpre bem o seu papel de “acelerar” esse processo.**

O que talvez seja mais cruel nesse processo todo é a crença unânime de que ao concluir os estudos e possuírem o sonhado “diploma”, melhores oportunidades de emprego e salários cairão aos seus pés como num “piscar de olhos”, afinal, esse é o discurso proferido por professores e pais e que é materializado na fala já celebre “até para ser frentista de posto e lixeiro é necessário o segundo grau”. Não que a escolarização não possa lhes proporcionar melhores chances e ampliar horizontes ao irem para o mercado de trabalho, porém, o que está sendo colocado aqui é que esta não deveria ser, em si, a função da educação escolar.

Mas quais são os possíveis caminhos para se resgatar a educação escolar como promotora da emancipação humana?

Saviani (2005) aponta a necessidade de compreender a escola como um instrumento da classe trabalhadora na luta contra a burguesia. Mas como? Justamente pelo seu caráter contraditório.

Como dito anteriormente, o saber historicamente construído por todos os homens é dominado e controlado pela burguesia. Porém, **isso não significa dizer que o saber é inerentemente burguês.** O que hoje compreendemos como “saber burguês” é o saber universal, construído pela humanidade, que foi apropriado pela burguesia e colocado a serviço de seus interesses. Dessa forma, é transmitido à classe trabalhadora

apenas o conhecimento necessário para que essa possa desenvolver determinadas operações no processo produtivo. Obviamente, a classe dominante não seria ingênua a ponto de disponibilizar todo o conhecimento aos trabalhadores, afinal, sabemos que o conhecimento “liberta”.

Nesse sentido, o que Saviani (2005) aponta como possível caminho para a que a escola cumpra com sua função humanizadora, é garantir à classe trabalhadora a **reapropriação do saber do qual é sistematicamente desapropriada pela classe capitalista**. E aqui, falamos de um saber que incorpora tanto o saber dito “erudito” como o saber dito “popular”, chegando a uma **cultura popular elaborada e sistematizada**.

Se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passa a ser dominada pela população. (Saviani, 2005, p.79-80)

Dessa forma, a educação escolar pode cumprir sua função política, emergindo como um instrumento de conscientização e luta contra a burguesia. Se são os homens que fazem a história, os próprios homens devem ser os agentes da transformação social, tendo como base, a educação. Mas como fazer isso? Como, estando no interior da escola, podemos desenvolver um trabalho emancipatório? Um dos caminhos possíveis é desenvolvendo práticas de Educação Popular como as que surgiram a partir das idéias de Paulo Freire (das quais falaremos um pouco mais adiante), outro caminho possível é o desenvolvimento de trabalhos como este, que ainda são tão poucos nas escolas, até porque a Psicologia não se constitui, de fato, como um campo de trabalho nas escolas públicas do Brasil. Idéias são muitas, pessoas dispostas a colocá-las em prática também, difícil é abertura para que essas práticas possam ser desenvolvidas, e o Estado é o primeiro a se colocar como um obstáculo, dificultando todo e qualquer processo educativo que possa colocar em risco a ordem estabelecida. Mas temos que continuar tentando. Como disse Paulo Freire, a escola não muda o mundo, a escola muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo.

Indo mais além, Mészáros (2005), coloca que uma alternativa educacional significativamente diferente e comprometida com a emancipação humana só é possível se **rompermos com a lógica do capital**, visto que este, pela sua própria natureza

reguladora, é irreformável justamente porque é incorrigível. Para o autor, a educação formal, por si só, não é capaz de fornecer a alternativa radical necessária para romper com a lógica do capital. As mudanças devem acontecer na essência, ou seja, no sistema como um todo, e não apenas na realidade aparente, e isso só é possível a partir de ações coletivas conscientes.

Concordo com o autor sobre a necessidade de romper com a lógica do capital, principalmente para que a escola possa se comprometer, definitiva e efetivamente, com a emancipação humana, **mas esta deve ser feita no interior do sistema e não para além dele**. E isso se torna possível preenchendo as “lacunas” das quais Chauí (2001) revelou se manter a coerência ideológica do sistema capitalista. “Porque jamais poderá dizer tudo até o fim, a ideologia é aquele discurso no qual os termos ausentes garantem uma suposta veracidade daquilo que está explicitamente afirmado”. (Chauí, 2001, p.3-4). A ideologia é um discurso produzido por silêncios. Se as lacunas são preenchidas, o discurso ideológico desmonta, é superado.

Assim, acredito que devemos sim buscar alternativas educacionais no interior mesmo deste sistema (e Saviani e Paulo Freire já provaram que isso é possível) que façam a crítica a este e que se comprometam com a humanização dos indivíduos e com a luta contra o capital. É a educação que vai possibilitar aos homens lutar contra esse sistema e transformar o quadro social vigente, ao mesmo tempo em que os homens e a própria educação são transformados. Isso só se dá realmente a partir de ações coletivas conscientes, como disse Mészáros (2005), porém essas ações coletivas conscientes só se dão **a partir** da educação e, sendo assim, esta se coloca como **uma** alternativa para a superação do capital.

Segundo Mészáros (2005), estamos diante de uma tarefa histórica nunca antes feita cujos pontos de partida são a busca para a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora, sendo inconcebível uma separada da outra. Acrescento ainda que esta tarefa é, antes de tudo, política e que devemos ter uma compreensão lúcida das muitas barreiras que serão colocadas para evitar que essas mudanças profundas aconteçam. Parafraseando Paulo Freire, **na história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer**.

Voltando aos nossos sujeitos, os jovens da EJA, o que é possível fazer aqui e agora para aguçar nossa luta contra a injustiça e a opressão da classe trabalhadora? Conscientizá-los sobre o seu processo de educação como ação cultural para a libertação,

como diria Paulo Freire, ou seja, através de um processo educativo que conscientize³⁰ os indivíduos, estes são capazes de compreender e desvelar a realidade, apropriando-se e objetivando-se nela e conseqüentemente, transformando-a, como necessário ao seu desenvolvimento psíquico e emocional, como fundamental para sua humanização, e como **condição para a construção de seus projetos de vida**. Isto foi o que se tentou fazer no decorrer de produção deste trabalho e que, sem dúvida, caracterizou a contribuição que a Psicologia pode dar aos jovens da EJA. Com relação à escola, devemos lutar para garantir, no mínimo, condições objetivas e materiais para a alfabetização e aprendizagem de crianças, jovens e adultos, professores que compreendam a finalidade transformadora da escola, que dominem o “saber fazer” (métodos e conteúdos), que estejam em constante formação diante da diversidade (educação de crianças, de adultos, de portadores de necessidades especiais, trabalhadores rurais, etc) e que tenham seu trabalho reconhecido.

Sem dúvida, a discussão mais difícil com os jovens foi sobre **o futuro e seus projetos de vida**. Tirando alguns poucos, a maioria não sabia sequer o que significava pensar o futuro. Para eles, pensar o futuro significava “planejar” o que eles fariam na próxima semana ou no próximo mês e, diante disso, temos respostas como a de Silvana: *“Quando penso no futuro... não penso nada porque cada dia aparece coisas diferentes e é melhor aproveitar cada minuto como se fosse o último amanhã vem depois. Para mim o futuro vai acontecendo naturalmente, sem pensar muito”*.

Porém, durante as discussões em grupo e, certamente, com a ajuda daqueles colegas que compreendiam “pensar o futuro” como algo muito mais profundo e ampliado do que o dia de amanhã, os olhares foram se ampliando, exitosamente, mas foram. Obviamente, o que eles esperam pro futuro está intimamente ligado a suas histórias de vida. Alguns se inspiram nela para “ir para frente”, sonham com um futuro melhor, um emprego melhor, serem independentes, terem uma boa renda, casa própria, carro e serem felizes. Outros se inspiram no passado justamente para não pensar no futuro, como nos casos de Rodolfo, Caio e Silvana. Caio e Rodolfo têm medo de pensar no futuro quando lembram o que já deu errado no passado e preferem “viver o presente”.

³⁰ Aqui cabe uma nota sobre o que Paulo Freire acredita ser “conscientização”. Segundo Freire (2002), não há conscientização sem o desocultamento da realidade objetiva, “enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. (...) A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade”. (p.171-172).

Curiosa e triste a fala de Patrícia que, certamente pautada em sua experiência passada na escola diz que não quer ser professora, nem diretora, nem merendeira, nem nada na escola, *“nada na escola!... nem aluna eu tô querendo ser mais! [risos]”*.

Compreendendo o projeto de vida como a construção para si de um futuro desejado e que tem como determinante a resignificação de sua vida passada, o que esses jovens projetam para sua vida futura é tudo aquilo que eles não tiveram até agora em suas vidas. Em vários depoimentos aparecem sonhos como de ter um negócio próprio, onde ninguém mande neles, a casa própria, carro, a família nuclear (pai, mãe e filhos) e, sobretudo, **serem felizes**, não importando o que façam profissionalmente. A escolha de uma profissão é algo raro entre eles, bem como o desejo de fazer um curso superior. Na grande maioria dos casos, não existe relação alguma entre projeto de vida e projeto profissional, visto que para eles o fundamental é que tenham um emprego que possa lhes garantir, ao menos, uma vida digna. Eles até acham importante que seja uma atividade que eles gostem, mas diante da crença da impossibilidade de escolherem, e da real dificuldade em encontrar emprego, isso não é relevante.

Sobre o que desejam profissionalmente, apenas dois ou três falam em querer frequentar um curso superior, e outros poucos de realizar cursos profissionalizantes. Investigando um pouco mais sobre isso, constatei o **total desconhecimento** sobre a existência das universidades públicas, sobre as políticas de financiamento de crédito nas universidades particulares ou mesmo a atual política de cotas nas universidades públicas e particulares. Embora já tivessem ouvido falar, não sabiam também como se dá o processo de ingresso nessas universidades, o vestibular, ficando surpresos ao saberem de todos os conteúdos que têm que dominar para poderem ingressar numa universidade pública, concluindo que, comparando com os jovens que frequentam as escolas particulares, eles não têm “a menor chance” de concorrer a uma vaga. Embora tenhamos conversado também sobre os cursinhos populares, como os existentes dentro da própria Universidade de São Paulo, o que pude compreender de suas falas é que ainda há o longo e árduo percurso para terminar o ensino fundamental e o médio e, diante disso, pensar no curso superior ainda não é sua preocupação, se é que um dia será. E, em um país onde, de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano (2003) menos de 10% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam no ensino superior no ano 2000, sabemos que infelizmente, é pouco provável que eles cheguem lá, mesmo porque, o governo nem mesmo consegue garantir a educação básica de qualidade. Em nosso país, a

universidade é destino para poucos e sabemos que entre esses poucos, os jovens da classe trabalhadora são quase que inexistentes. Até quando?

V.2 – A Educação Popular Crítica e Educação de Jovens e Adultos: o avesso do que acontece na escola.

Uma reflexão fundamental acerca da realidade da escola onde se desenvolveu este trabalho gira em torno das práticas educativas desenvolvidas no interior desta. Práticas até agora descritas pelos jovens, como podemos observar em seus relatos, como totalmente desvinculadas da realidade dos alunos, tanto dos jovens quanto dos adultos e que vão na contra mão do que seria a finalidade da educação em uma concepção crítica, como já discutido.

Como seria então, a Educação de Jovens e Adultos dentro dessa perspectiva crítica de Educação?

Para responder a esta questão temos que pensar a Educação de Adultos como uma forma de Educação Popular, bem como a Educação Popular como um dos caminhos possíveis para se buscar uma educação democrática, de qualidade e que tenha o desenvolvimento dos indivíduos como objetivo principal.

Paulo Freire acreditava que alfabetizar está longe de apenas se ensinar a ler e a escrever. Freire (2002) fala em dois tipos de educação. Educação para a “domesticação”, esta apenas como um ato de transferência de “conhecimento” a alunos que são objetos depositantes de conteúdos, e Educação para a libertação, como “um ato de conhecimento e um método de **ação transformadora** que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”. Diante disso, o processo de educação de adultos, visto de um ponto de vista libertador, é, ou deveria ser, um ato de conhecimento, um ato criador, recheado de palavras e temas pertencentes a sua experiência cotidiana e, fundamentalmente, **transformador**. Para Freire, a solução “não está em aprender a ler estórias alienadas, mas em fazer história e por ela serem feitos” (p.105, grifo nosso).

Assim, a educação popular não se aplica porque se dirige à classe trabalhadora, e sim porque é, sobretudo, um processo permanente de reflexão, mobilização, que surge a partir da realidade do meio popular (por meio das palavras e temas geradores de sentido) e que exige uma prática do educador, antes de tudo, política, que “se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”. (Freire, 2001, p.28).

Entendendo desta forma, podemos dizer que a educação popular não se restringe à educação de jovens e adultos, ela pode e deve estar presente em todas as esferas aonde

trabalhos educativos são desenvolvidos, formal e não-formalmente (centros comunitários, associações de moradores, igrejas, movimentos populares, etc). Também,

Fazer educação popular em espaços informais talvez seja fácil de compreender. A questão é: é possível fazer educação popular dentro da escola pública?

Segundo Freire (2002) “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais”. (p.98).

Numa sociedade dividida em classes como a nossa que usa a escola e o conhecimento como instrumentos de manutenção e reprodução da ideologia dominante, educadores progressistas que trabalhem a favor do desvelamento da realidade opressora que vivemos, certamente estão trabalhando contra a corrente. “Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*”. (Freire, 2002, p.98).

Embora a classe dominante defenda uma prática educativa neutra, sabemos que isso é impossível, pois, não se comprometendo com uma educação democrática e de qualidade, educadores e professores comprometem-se com uma educação pobre, que se contenta com a pura transmissão de conteúdos desvinculados da realidade, principalmente da classe trabalhadora, ou com uma educação elitista que só atinge uma pequeníssima parcela da população. Sendo assim, a educação popular se torna imprescindível para que se alcance, de fato, a educação democrática e de qualidade que prega as políticas públicas na área da educação de forma geral e, mais especificamente, da educação de jovens e adultos que, diante da realidade em que se encontra, é ainda um enorme desafio.

Aqui nos deparamos com uma questão fundamental para que a educação de jovens e adultos se constitua, de fato, como uma forma de educação popular: a formação dos educadores de jovens e adultos.

Um fato podemos concluir é que, se as iniciativas da Ação Educativa, GEEMPA e Instituto Paulo Freire (mostradas no primeiro capítulo deste trabalho) estão dando bons resultados é porque, entre vários fatores, se dá especial atenção à formação de seus educadores, formação que, antes de tudo não é só técnica, mas também política, reconhecendo a impossibilidade da competência técnica desvinculada do compromisso político.

Compreende-se competência técnica o saber-fazer educação escolar, ou seja, o domínio do saber a ser ensinado juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno, uma visão integrada das múltiplas relações que acontecem dentro da escola e uma compreensão ampla entre escola e sociedade. O compromisso político seria a compreensão da impossibilidade da educação neutra, que não se comprometa com algo, no caso, com a conscientização das camadas populares para que estas sejam agentes da transformação das estruturas sociais produtoras de desigualdade e marginalização. Daí que um processo educativo que prescindia da competência técnica, mesmo que haja um engajamento político, como observamos em muitas pessoas que desenvolvem o trabalho voluntário, não é possível. Da mesma forma que apenas o saber-fazer desvinculado do compromisso político é uma armadilha para o que Paulo Freire chamou de “Educação para a domesticação”.

Embora a formação de professores seja um tema amplamente discutido hoje em dia, principalmente voltado a formação de professores do ensino fundamental, ainda se fala muito pouco da formação de professores de EJA, que tenham uma formação voltada especificamente para a compreensão das dificuldades, necessidades, especificidades do seu modo de aprender, os processos psicológicos envolvidos nessa aprendizagem, e a realidade desses alunos.

Para se ter uma idéia, na própria Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, uma excelência na formação de educadores, a Educação de Jovens e Adultos é tratada apenas em uma disciplina optativa chamada “Educação escolar de jovens e adultos”.³¹ Se no próprio curso de Pedagogia (Licenciatura Plena) não há uma preocupação com a formação do educador voltado para essa modalidade de ensino, nos cursos de licenciatura de outras áreas que compõem o currículo escolar obrigatório, como a de Ciências Biológicas, Matemática, Letras, História, Geografia, etc., essa preocupação é inexistente.

São necessárias ações urgentes voltadas a esta modalidade de ensino, não só no que se refere à formação dos educadores, mas esta inserida numa problemática maior que é a **constituição de um campo pedagógico** próprio, com identidade própria, que garanta à classe trabalhadora (e esses alunos são efetivamente trabalhadores), a apropriação do saber historicamente construído pelo homem em sua dimensão política,

³¹ Dado obtido no site do sistema Júpiter da USP (onde se encontram informações sobre a graduação e pós-graduação dos diversos campos de estudo): www.fenix.usp.br.

que favoreça o diálogo, que tenha objetivos definidos, que alie a vasta experiência de vida dos alunos com a aprendizagem escolar, que leve em conta os aspectos psicológicos, cognitivos e emocionais do jovem e adulto e que esse campo se aproprie de conhecimentos teóricos e práticos já desenvolvidos para essa área, como o método de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido por Paulo Freire. Há um longo caminho pela frente e é necessário que comecemos a percorrê-lo aqui e agora.

V.3 – A experiência da Psicologia Escolar numa perspectiva crítica no interior da escola: um começo.

Ao entrar na escola e conversar com as pessoas sobre o trabalho que seria desenvolvido, a primeira conclusão era: “puxa, que bom que você vai desenvolver esse trabalho aqui, esses alunos precisam muito, alguns são muito violentos, não estão nem aí, você viu quantas meninas grávidas?”; ou, “você vai conversar com o ...?” e seguia-se uma série de nomes de alunos “problema” com quem eu deveria conversar.

A partir dessas falas, percebe-se que o psicólogo escolar ainda é visto, dentro das escolas e pela sociedade, como o profissional que “resolve” os problemas, ou seja, se eu, psicóloga, estava lá na escola, era para resolver o problema dos alunos “rebeldes e violentos” ou das adolescentes grávidas que havia lá. Um detalhe importante é que estes alunos considerados “problema” eram os jovens, que geralmente eram vistos como “os que atrapalham” os adultos que vão para a escola para aprender.

Era justamente dessa psicologia, dita tradicional, que se falava em outro momento deste trabalho, que colabora para que as relações dentro da escola sejam cristalizadas, processos sejam naturalizados e não se problematize fenômenos como do fracasso escolar. Agindo dessa forma, Meira (2005) aponta que a psicologia se coloca a serviço da conservação tanto da estrutura tradicional da escola quanto da ordem social que ela está inserida.

Buscando novas formas de atuação da Psicologia Escolar que rompessem com o modelo clínico de atuação e buscassem um novo olhar sobre os fenômenos psicológicos no interior da escola e de um posicionamento político da psicologia em relação à educação, surge um movimento de crítica a Psicologia Escolar, neste modelo tradicional. Essas discussões acabaram evidenciando que as transformações necessárias à Psicologia Escolar demandavam, antes de tudo, “a busca de pressupostos críticos no que se refere a concepções de homem e das relações entre escola e sociedade no contexto histórico do capitalismo”. (Meira, 2005, p.22).³² Tais discussões possibilitaram desenvolvimentos teóricos e práticos criticamente comprometidos com o desenvolvimento humano no campo da Psicologia Escolar e que possibilitam compreender o papel da subjetividade na construção do processo educacional e o papel da educação na construção da subjetividade humana.

³²Mais informações sobre esse processo de análise crítica da Psicologia Escolar podem ser encontradas em Meira e Antunes (2005), cuja referência completa se encontra no final deste trabalho.

Tendo como ponto de partida e suporte teórico essa Psicologia Escolar que, segundo Meira (2005) tem como objeto de estudo e atuação o encontro entre os sujeitos e a educação, é que este trabalho foi desenvolvido na escola.

Neste ponto, enfatizo que um dos principais resultados desse trabalho na escola foi o desenvolvimento, com os jovens participantes, de **reflexões críticas** que proporcionaram, senão mudanças concretas e objetivas na escola, mudanças nos jovens nas suas formas de pensar, agir e compreender a realidade, bem como um olhar diferente, mais aprofundado e menos preconceituoso sobre si mesmos, suas histórias e possibilidades de ser no e com o mundo, constituindo-se como sujeitos humanos históricos.

Importante ressaltar que sempre se teve clara consciência dos limites e do alcance das práticas psicológicas e educativas desenvolvidas com os jovens, limites que são fundamentalmente políticos, econômicos e culturais. Jamais foram dadas aos jovens falsas esperanças do que podem, pelo menos imediatamente, alcançar, visto que estes estão inseridos num sistema político-econômico totalmente desigual e em uma escola que não lhes garante um ensino de qualidade. Mas também, foi enfatizado a todo o momento de que isso não tem que ser sempre assim. Difícil sim, impossível não!

Também é necessário relembrar que apenas a consciência da necessidade da transformação não transforma nada e que transformações reais e verdadeiras são muito difíceis de atingir. Nesse sentido é fundamental a necessidade de trabalhos como este no interior da escola e de suas atividades de forma **contínua** para que os jovens acreditem que as mudanças são possíveis e, principalmente, para que estas mudanças sejam produzidas por eles. Para tanto, é urgente a necessidade da inserção da Psicologia nas escolas públicas do Brasil como um campo de trabalho, mas não de qualquer psicologia. Para que a Psicologia possa contribuir de fato com práticas educativas críticas e emancipatórias, esta deve estar voltada, antes de tudo, para o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos.

V.4 – Os descaminhos da escola e os entraves com o poder público: breves mas necessárias indagações.

Como já foi relatado em outro momento deste trabalho, durante o período em que estive na escola (quase todo o período letivo de 2005) os alunos da EJA tiveram pouco contato com a biblioteca e com a sala de informática, embora as professoras designadas à coordenação destas salas tentavam, o máximo possível, fazer com que todos os alunos tivessem acesso aos livros e aos computadores pelo menos **uma vez por semana**, que era o tempo que cabia dentro do número de horas/aula que elas tinham que dar na escola no período de um mês.

Em uma visita à escola no início deste ano (2006) fui informada que as professoras coordenadoras da sala de leitura e da sala de informática tiveram que voltar às salas de aula para lecionar as matérias as quais elas são professoras (por exemplo, a professora que coordenava a sala de informática é, na verdade, professora de inglês da escola) e que, diante disso, os alunos, não apenas da EJA, mas de toda a escola, não estão tendo freqüentando a biblioteca e a sala de informática.

Cabe aqui uma discussão sobre o que acontece no interior da escola, não apenas da E.M.E.F. “Professor Roberto Mange”, mas em todas as escolas públicas municipais de São Paulo, para que estes jovens não tenham garantidas oportunidades de acesso a livros, computadores, internet, ou seja, a tudo aquilo que eles têm direito e que já existe na escola.

A questão que coloco é: se a escola é equipada com uma biblioteca, importante lembrar, considerada modelo, e uma sala de informática com acesso à internet de alta velocidade, onde estão o bibliotecário e o professor de informática (contratado exclusivamente para esse fim)? A resposta é: em nenhum lugar, pois, **não há professor de informática na sala de informática e nem bibliotecário na biblioteca!**

Diante disso, qual a função da sala de informática e da biblioteca?

Arrisco dizer que a sala de informática foi apenas um artifício utilizado pelo governo diante da demanda e das reivindicações da sociedade e da comunidade escolar. Num momento da história brasileira onde se está discutindo o surgimento de uma nova categoria de analfabetos, os “analfabetos digitais” e a urgência e importância da “inclusão digital” diante da realidade informatizada que vivemos hoje, surge a necessidade urgente de equipar as escolas com computadores. Pronto! Estava resolvida a questão. Agora as escolas possuem computadores e acesso à internet para que os alunos possam “se informatizar”. Só esqueceram de um detalhe: apenas os computadores não adiantam de nada sem os respectivos professores que ensinem os

alunos a usá-los. E a sala de informática se torna um magnífico artefato “lindo de se ver e difícil de se usar”. No site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo consta a seguinte informação:

As Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos –CIEJAs contam com Laboratórios de Informática equipados com 21 computadores em rede, sendo um deles o servidor, conexão com a Internet, projetor multimídia, WebCams, além de outros equipamentos tecnológicos que circulam nos diferentes espaços escolares. **Em 2006, esse Laboratório passou a ser utilizado pelos alunos nos horários de pré e pós-aula e muitas unidades escolares contam com a presença do Professor Orientador de Informática Educativa – POIE para orientação, articulação e desenvolvimento de propostas com uso de tecnologias vinculadas ao Projeto Pedagógico da escola.** (www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br, grifo nosso).

Porém, não é isso que se observa na E.M.E.F. “Professor Roberto Mange”. Embora os computadores existam (nas condições precárias que já foram relatadas), sem o Professor Orientador de Informática eles ficam indisponíveis aos alunos e a sala de informática fica fechada. Ou seja, não se tem acesso aos computadores nem nos horários de aula, muito menos nos horários de pré e pós-aula.

Com a biblioteca da escola acontece o mesmo descaso do governo e aqui cabe um breve relato sobre a história do projeto “Biblioteca Interativa”. Conforme já foi dito, este projeto foi desenvolvido pelo Departamento de Biblioteconomia da Faculdade de Comunicação e Artes da USP e por uma instituição francesa, com o apoio da Fapesp. Em um encontro com os coordenadores do projeto em junho de 2006, estes contaram que foi a escola que procurou por eles depois que uma enchente destruiu a biblioteca. Como eles já possuíam esse projeto e estavam a procura de uma escola com o perfil da E.M.E.F. “Professor Roberto Mange”, decidiram desenvolver o projeto lá. Porém não contavam com a difícil trajetória de execução do projeto, constantemente boicotado pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, que insistia em não aprova-lo. Depois de várias idas e vindas de diferentes secretários da educação, finalmente este foi aprovado. Desenvolvido o projeto, que serviria como modelo, vários projetos bem-sucedidos foram desenvolvidos na biblioteca junto com toda a comunidade escolar.

Porém, segundo o professor Perroti, um dos coordenadores do projeto e professor aposentado da Faculdade de Biblioteconomia da USP (junho de 2006), a biblioteca da E.M.E.F. “Professor Roberto Mange”, sendo a única, estava totalmente isolada, o que o professor chamou de “isolamento cultural”, o que é pior do que se não houvesse a biblioteca. Sem expandir o projeto para outras escolas, mesmo que apenas da região do Butantã inicialmente, este seria um projeto que os coordenadores tinham clareza que tentederia a acabar, pois suas idéias e objetivos não seriam passados adiante. Diante disso, um outro projeto foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desta vez para que o projeto “Biblioteca Interativa” fosse expandido para toda a rede municipal de ensino. Por **questões políticas**, o projeto **não foi aprovado**.

Infelizmente, para decepção dos idealizadores do projeto, alunos e comunidade escolar, o projeto realmente está fracassando no “Roberto Mange”. Embora os alunos estejam curiosos e sedentos para usar a biblioteca, não o podem fazer, pois esta não tem bibliotecário e, agora, nem mesmo a professora que coordenava o projeto “sala de leitura”.

Esta se torna uma questão fundamental diante da, pelo menos aparente, preocupação de nossos governantes de fazer do Brasil um país de leitores e de cidadãos informatizados. A pergunta que cabe aqui, no entanto, é: diante do quadro descrito sobre a história da educação de jovens e adultos no nosso país e da realidade apresentada sobre os jovens que freqüentam esses cursos, que tipo de leitor e de cidadão informatizado o governo quer formar? Certamente não o leitor crítico “que saiba ler o mundo e não apenas as palavras”, como dizia Paulo Freire, e nem um indivíduo que tenha acesso a todas as informações disponíveis, a ponto de colocar em risco a ordem existente e o poder dos que estão no comando do país.

Embora o governo municipal de São Paulo tenha descartado o projeto, representantes da cidade de São Bernardo do Campo que vieram conhecer a biblioteca modelo no “Roberto Mange”, encantaram-se imediatamente com ela e, em parceria com a Faculdade de Biblioteconomia da USP, implementaram o projeto em São Bernardo do Campo. Hoje, a cidade conta com uma rede interligada de mais de 60 bibliotecas interativas a disposição dos alunos da cidade, compreendendo a biblioteca, o acesso aos livros e a leitura como condição fundamental para a aprendizagem dos alunos. Essa experiência também já está sendo expandida para Diadema. Segundo o professor Perroti, hoje já existem quase 100 bibliotecas interativas em Diadema e em São Bernardo do Campo. Os trabalhos desenvolvidos nas bibliotecas destas cidades apenas

nos ajudam a concluir o óbvio: que a Prefeitura Municipal de São Paulo “descartou” um projeto fundamental para se buscar a tão sonhada escola de qualidade. O mais irônico nisso tudo, é que a biblioteca do “Roberto Mange” foi a que deu origem a todas as outras bibliotecas. Para o professor Perroti, a divulgação das experiências bem-sucedidas em outras cidades podem servir de denúncia sobre o ocorrido na cidade de São Paulo. Quem sabe um dia, esse projeto seja resgatado em São Paulo por algum secretário da educação realmente comprometido com uma educação para todos.

V.5 – Ainda há esperanças

Uma das grandes tarefas políticas
a ser cumprida se acha na perseguição
constante de tornar possível amanhã o
impossível de hoje somente quando,
às vezes, se faz possível viabilizar
alguns impossíveis de agora.

Paulo Freire

“Esperança”. Segundo o dicionário Aurélio “1. Ato de esperar o que se deseja; 2. Expectativa, espera; 3. Fé, confiança em conseguir o que se deseja”.

Nem tudo é só tristeza. Muitas coisas boas aconteceram no decorrer desse trabalho e que certamente vão permanecer, senão para a escola, para os jovens que participaram da construção deste. Para aqueles jovens que participaram tanto das entrevistas quanto dos Círculos de Debate, é nítido o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a realidade escolar e a realidade de suas vidas, bem como houve tentativas de superar alguns problemas que eles encontraram na escola. Algumas bem-sucedidas, como o aumento do horário do intervalo, que era visivelmente necessário, outras nem tanto, como a tentativa de conscientizar os alunos para que estes não furassem a fila.

Afirmo que a estratégia mais valorizada neste trabalho foi o **diálogo**. Dar voz aos jovens foi fundamental uma vez que, para alguns, essa experiência representou uma experiência de aprendizagem diante do fato de nunca terem sido ouvidos antes.

Talvez o mais importante, e que dá esperanças para continuar na luta por uma sociedade mais justa e uma vida mais digna às pessoas, seja a vontade dos jovens de serem felizes. Diante de todas as dificuldades que eles passaram e ainda passam, a difícil jornada trabalho-escola, ainda mais quando esta não lhes oferece uma educação adequada às suas necessidades, estes ainda dizem que vão ser felizes em suas vidas. O que temos que lutar, entretanto, é que esta felicidade que eles buscam não seja um plano para o futuro, mas também uma realidade no presente. Para isso, eles precisam de ajuda, ajuda esta que deve partir de todos os campos, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, **Psicologia**, políticas públicas e de toda a sociedade.

Diante do quadro negro que foi apresentado, principalmente relacionado a história de descaso do governo com essa modalidade de ensino, iniciativas não-governamentais apresentam alguns trabalhos e projetos que sinalizam uma “luz no fim do túnel”.

Podemos citar como exemplo, os trabalhos desenvolvidos pela Ação Educativa, GEEMPA, Instituto Paulo Freire, e por outros, como os Institutos Ibase e Pólis que, ao desenvolverem uma pesquisa sobre a juventude brasileira, desenvolveram concomitantemente “grupos de diálogo” com os jovens sobre os temas que nortearam a pesquisa como educação, trabalho, cultura e lazer. Os pesquisadores concluíram, em um relatório final (2005), que os grupos foram uma ótima oportunidade para os jovens se expressarem e buscarem estratégias de participação na sociedade.

Já que estamos falando de esperanças, da conversa com os coordenadores do projeto “Biblioteca Interativa” foi decidido que estes entrarão em contato novamente com a E.M.E.F. “Professor Roberto Mange” a fim de buscar soluções e tentar resgatar o que, um dia, foi idealizado para e com aquela biblioteca. Eles se mostraram extremamente sensibilizados com a situação, principalmente diante do fato de terem depositado nesta seus sonhos, suas crenças e seu trabalho de muitos anos.

Dizer que estes jovens precisam de ajuda, e que a Psicologia é um dos campos dos saberes que devem se comprometer com eles significa dizer que já passou da hora da Psicologia voltar seus olhos, conhecimentos e práticas (como a Orientação Profissional, por exemplo) para esses jovens para que estes possam, de fato, constituírem-se como seres humanos, humanizados e humanizadores. Ressalto que não estamos falando do “jovem” de forma geral, mas destes jovens especificamente, com histórias de vida repletas de privações, histórias de fracasso escolar, submissão, desrespeito e que, diante de uma nova tentativa de se escolarizarem, estão sendo novamente “expulsos” da escola, o que certamente se coloca como um obstáculo para um “pensar” sobre o futuro e seus projetos de vida. Mas também são jovens que sonham, que têm expectativas, que pensam e que são muito críticos em certos momentos, quando lhes é dada a oportunidade de falar e de se expressar. São jovens que percebem o quanto lhes faltam oportunidades, mesmo que não compreendam, na essência, todo o processo de marginalização a que estão submetidos. E é justamente nesse ponto que nós, psicólogos e educadores devemos intervir.

O caminho é difícil, mas não impossível. Não percamos a esperança!

REFERÊNCIAS

Aberastury, A., Knobel, M. (1989). Adolescência normal. Porto Alegre: Artes Médicas.

Abramo, H.W. (1997, Maio/Dezembro). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista brasileira de educação, 5-6, 25-36.

Andrade, E.R. (2004). Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In I.B. de Oliveira & J. Paiva (orgs). Educação de jovens e adultos (pp.43-54). Rio de Janeiro: DP&A.

Ariès, P. (1981). História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara.

Azevedo, M.A. (1994). Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In M.A. Azevedo, & M.L. Marques (orgs), Alfabetização Hoje (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.

Azevedo, M.A. & Guerra, V.N.A. (1998). Infância e violência fatal em família: primeiras aproximações ao nível de Brasil. São Paulo: Iglu

Azevedo, M.A. & Guerra, V.N.A (2001). Violência psicológica doméstica: vozes da juventude. Livro eletrônico disponível: www.ieditora.com.br

Azevedo, A.L., Alves, C., Paini, L.D., Valino, M.de L., & Silva, V. de M. (2002). Perfil do analfabetismo e iletrismo no mundo, na América Latina e Caribe, no Brasil, no Estado de São Paulo e no município de São Paulo (monografia). São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia.

Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Bock, A.M.B. (2004, Abril). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. Caderno Cedes, 24 (62), 26-43).

Brunel, C. (2001). Jovens no ensino supletivo: desnaturalizando o fracasso e reconstituindo trajetórias [online]. Disponível: http://www.educacaoonline.pro.br/art_jovens_no_ensino_supletivo.asp

Brunel, C. (2004). Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação.

Canevacci, M. (2005). Das contraculturas às culturas intermináveis. (A.Olmi Trad.). In: M. Canevacci, Culturas extremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles (pp.13-39). Rio de Janeiro: DP&A.

Carrano, P.C.R. (2002). Os jovens e a cidade: Identidades e práticas culturais am Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: FAPERJ.

Chauí, M. (2001). Cultura e democracia. (9ª ed.). São Paulo: Cortez.

Chauí, M. (2004). O que é ideologia. (Coleção primeiros passos, 13). São Paulo: Brasiliense.

Clímaco, A.A.S. (1991). Repensando as concepções de adolescência. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Corrachano, M.C. & Nakano, M. (2002). Jovens, mundo do trabalho e escola. In M.P, Sposito (Coord.). Juventude e escolarização (1980-1998) (pp.128-183). Brasília: MEC/Inep/Comped

Dayrell, J. (2002). Juventude e escola. In M.P, Sposito (Coord.). Juventude e escolarização (1980-1998) (pp.88-127). Brasília: MEC/Inep/Comped.

Dayrell, J. (2003, Setembro/Dezembro). O jovem como sujeito social. Revista brasileira de educação, 24, 40-52.

Dayrell, J.T. & Gomes, N.L. (s.d). A juventude no Brasil. Disponível: <http://www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/acervo/acervo.html>

Di Pierro, M.C. (2001, Julho/Dezembro). Descentralização, focalização e parceria: Uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação e Pesquisa, 27 (2), 321-337.

Di Pierro, M.C. (2005, Outubro). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação e Sociedade, 26 (92), 1115-1139.

Di Pierro, M. C., Ribeiro, V.M., & Jóia, O. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Caderno Cedes, XXI (55), 58-77.

Duarte, N. (2003). Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86). Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Erickson, E. (1976). Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar.

Evans, P. (1996). The verbally abusive relationship: how to recognize it and how to respond. (2ª ed.). Massachusetts: Adans Média Corporation.

Fausto, B. (1995). A história do Brasil. São Paulo: EDUSP

Fávero, O. (2004). Lições da História: Os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In I.B. de Oliveira & J. Paiva (orgs). Educação de jovens e adultos (pp.13-28). Rio de Janeiro: DP&A.

Ferreira, A.B. de H. (1986). Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Foucault, M. (1990). La psychologie de 1850 a 1950. Revue Internationale de Philosophie, 137 (2), 159-176.

Freire, P. (2001). Política e Educação. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2002). Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. (10ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Fundação IBGE. Censo Demográfico 1940. Disponível: www.ibge.gov.br

_____. Censo Demográfico 1950. Disponível: www.ibge.gov.br

_____. Censo Demográfico 1960. Disponível: www.ibge.gov.br

_____. Censo Demográfico 1970. Disponível: www.ibge.gov.br

_____. Censo Demográfico 1980. Disponível: www.ibge.gov.br

_____. Censo Demográfico 1991. Disponível: www.ibge.gov.br

_____. Censo Demográfico 2000. Disponível: www.ibge.gov.br

_____. Censo Demográfico 2004. Disponível: www.ibge.gov.br

Gomes, J.V. (1997, Maio/Dezembro). Jovens urbanos pobres: Anotações sobre escolaridade e emprego. Revista brasileira de educação, 5-6, 53-62.

Grossi, E. (2003). 30 000. Porto Alegre: GEEMPA.

Haddad, S. (coord.) (2000). O estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em Educação no período de 1986 a 1998. São Paulo: Ação Educativa.

Haddad, S. & Di Pierro, M.C. (2000, Janeiro/Março). Aprendizagem de jovens e adultos: Avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva, 14 (1), 29-40.

Ibase & Polis (2005). Juventude Brasileira e Democracia: Participação, esferas e políticas públicas - relatório final. Rio de Janeiro: Ibase.

INEP. Censo Escolar 2000. Disponível: www.inep.gov.br

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In N.K. Denzin & U.S. Lincoln (eds), Handbook of Qualitative Research (pp.567-601). (2ª ed.). London.

Koehler, S.M.F. (2003). Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Kosik, K. (1969). Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leontiev, A .N.(1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, M.M. (s.d). A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade [online]. Disponível: http://www.educacaoonline.pro.br/a_trajetoria_da_eja.asp
- May, T. (2004). Entrevistas: métodos e processos. (C.A.S.N. Soares Trad.) In T. May, Pesquisa Social: Questões, métodos e processos. (pp.145-172). (3^a.ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Meira, M.E.M.. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In M.E.M Meira & M.A.M. Antunes (orgs). Psicologia Escolar: Teorias críticas. (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Melucci, A. (1997, Maio/Dezembro). Juventude, tempo e movimentos sociais. (A.T.Peralva Trad.). Revista brasileira de educação, 5-6, 5-14.
- Mészáros, I. (2005). A educação para além do capital. (I. Tavares Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Muñoz, C. (2004). Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã. São Paulo: Cortez.
- O Pensador, G., Mocotó, T. & Shur, I. (2001). Até quando? [gravado por Gabriel o Pensador. On Seja você mesmo mas não seja sempre o mesmo [CD]. Sony BMG.
- Oliveria, I.B.de & Paiva, J., (orgs).(1981). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A.
- Osório, A.R. (2003). Paulo Freire. In J. Carbonel (Org.). Pedagogias do século XX. (pp.134-143). Porto Alegre: Artmed.
- Patto, M.H.S.P. (org) (1982). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M.H.S. (1999). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PNUD. Atlas do Desenvolvimento Humano 2003. Disponível: <http://www.pnud.org.br/atlas/>
- Ragonesi, M.E.M.M. (1997). Notas para uma leitura crítica do processo histórico de inserção da Psicologia na educação. In M.E.M.M, Ragonesi, Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais (pp.121-131). Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ribeiro, V.M., Vóvio, C.L., Silva, D., Mendes, M.A. de A., Mansutti, M.A., Di Piero, M.C., Almeida, M.I. de, & Jóia, O. (1997). Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1o segmento do ensino fundamental. São Paulo: Brasília: Ação Educativa/Mec.

Rocha, R. (s.d). Quando a escola é de vidro. In R. Rocha, Este admirável mundo louco. Disponível: http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_18.htm.

Sagan, C. (2002). O caminho para a liberdade. In C. Sagan, O mundo assombrado pelos demônios: A ciência vista como uma vela no escuro (pp. 343-355). São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, L. & Linno, F. (1982). Tempos modernos [gravado pr Lulu Santos]. On Tempos modernos [CD]. Rio de Janeiro: Transamérica e Sigla.

Saviani, D. (2005). Pedagogia histórico-crítica. (9ª ed.). Campinas, São Paulo: Autores Associados.

SibiNet USP. Disponível: <http://www.usp.br/sibi/home.htm>.

Souza, M.C.C.C. (2002). Os estudos sobre aspectos psicossociais de adolescentes. In M.P, Sposito (Coord.). Juventude e escolarização (1980-1998) (pp. 41-87). Brasília: MEC/Inep/Comped.

Sposito, M.P (Coord.) (2002). Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped.

Sposito, M.P. & Carrano, P.C.R. (2003, Setembro/Dezembro). Juventude e políticas públicas no Brasil, 24, 16-39.

Thiollent, M. (2004). Metodologia da Pesquisa-Ação. (13ª. ed.) São Paulo: Cortez.

Tomkiewicz, S. (1997) Violences dans les institutions pour enfants à l'école et à l'hôpital. In MANCIAUX, Michel et al.(org). Enfances en danger. Paris: Fleurus.

UNITED NATIONS (2005). World Youth Report 2005. Disponível: www.unu.org.br.

Vaiselfisz, J. J. (2004). Mapa da violência IV: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Viezzzer, M. (1985). Das mulheres, para as mulheres, com as mulheres. São Paulo: Medições Rede Mulher.

Vigotski, L.S.(2002). Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1 - Região Oeste de São Paulo

Figura 1: Zona Oeste da Cidade de São Paulo.

Fonte: <http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>

A região destacada em rosa compreende a zona Oeste de São Paulo, enquanto as regiões numeradas (1, 2 e 3) compreendem as três subprefeituras da região Oeste. A número 1, que é a subprefeitura do Butantã, a número 2, a subprefeitura de Pinheiros e a número 3, a subprefeitura da Lapa. A EMEF “Professor Roberto Mange”, é coordenada pela subprefeitura do Butantã, que compreende os bairros: Raposo Tavares, Vila Sônia, Morumbi, Rio Pequeno, Butantã e Jaguaré. Segundo dados da prefeitura municipal (2004), a população residente nesses bairros é de 377.756 habitantes.

Nessa região, 9,41 % dos chefes de família não possuem rendimento algum, 38,88% possuem rendimento de até 5 salários mínimos, 33,97 possuem renda de 5 a 20 salários mínimos e 17,74 possuem renda maior que 20 salários mínimos.

ANEXO 2 - Escolas e vagas da rede municipal de ensino.

Tipo de Equipamento	Quantidade de Equipamentos Butantã	Quantidade de vagas oferecidas Butantã	Quantidade de vagas oferecidas MSP
CEIs Diretos e Indiretos	23	2.963	79.140
CEIs Conveniados	28	3.190	40.344
Escolas de Ensino Infantil	23	11.871	280.730
Escolas de Ensino Fundamental	28	32.798	710.965
Escolas de Educação de Jovens e Adultos	1	806	12.181
Escolas de Educação Especial	0	0	1.750
Escolas de Ensino Fundamental e Médio	0	0	15.080
Total	103	51.628	1.140.190
CEUs	1	1.708	44.395

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/ PMSP, 2004. Retirado do site: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br>

ANEXO 3 - Cultura e esporte na subprefeitura do Butantã

Área	Tipo de Equipamentos	Butantã	MSP
Cultura	Biblioteca	1	64
	Casa de Cultura/Centro Cultural	1	16
	Casa Histórica/Museu	3	12
	Teatro	0	8
	Total	5	100

Área	Tipo de Equipamentos	Butantã	MSP
Esportes	Clubes da Cidade	2	41
	Clubes Desportivos Municipais (CDMs)	8	197
	Equipamentos Especiais (Estádios, Autódromos, Centro Olímpico)	0	6
	Total	10	244

Fonte: Secretaria Municipal da Cultura/PMSP, 2004 e Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação/ PMSP, 2003. Retirado do site: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br>

Lembrando que a subprefeitura do Butantã compreende os bairros: Vila Sônia, Jaguaré, Rio Pequeno, Raposo Tavares, Morumbi e Butantã. Os estabelecimentos municipais de cultura mencionados acima estão distribuídos da seguinte forma:

Casa Histórica/Museu: 2 no Bairro do Butantã

1 no Bairro do Morumbi

Biblioteca: 1 no Bairro do Butantã, das 64 existentes no Município de São Paulo.

Casa Cultural/Centro Cultural: 1 no Bairro do Butantã.

Os Bairros Vila Sônia, Jaguaré, Rio Pequeno e Raposo Tavares são desprovidos de qualquer estabelecimento de cultura. Inclusive, nenhum dos Bairros da subprefeitura do Butantã possui um Teatro.

Já os estabelecimentos desportivos estão distribuídos por todos os bairros, embora possuam apenas 8 dos 197 clubes desportivos municipais de São Paulo.

**ANEXO 4 - Artigo publicado no site da USP sobre a Biblioteca da EMEF
“Professor Roberto Mange”.**

Biblioteca Interativa

Ampla sala com cem metros quadrados, bem arejada, com um acervo de 5 mil livros, CDs, fitas de vídeo, jornais e revistas, computadores, reproduções do corpo humano e esqueletos. Este é o projeto Biblioteca Interativa, desenvolvido pelo Departamento de Biblioteconomia da Escola de Comunicações e Artes com o apoio da Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e da

Académie de Créteil, da França. Segundo seus organizadores, o diferencial do projeto é que os alunos têm acesso direto a todo o material, diferentemente das bibliotecas convencionais.

Instalada temporariamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Mange, zona oeste da capital, a biblioteca já dá os primeiros sinais de uma ação bem-sucedida. Está em fase de estudos pela Secretaria Municipal de Educação a ampliação do projeto para todas as escolas da rede municipal. O município de São Bernardo do Campo também se interessou pela idéia e pretende implantá-la na região.

Fonte: <http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2001/espaco09jun/txnotas.htm>

ANEXO 5 - Relatório da Fapesp sobre o projeto aprovado.

ENSINO PÚBLICO

Processo: 96/2283-2

Título: SERVIÇOS DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO. BIBLIOTECA E ESCOLA: NOVOS PARADIGMAS

Coordenador: EDMIR PERROTTI

Instituição/Entidade: ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES - DEPTO. BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO/USP

Área: CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

bolsas de aperfeiçoamento docente: 5

unidades atingidas: E.M.P.G. Roberto Monge.

cidade: São Paulo

dependência administrativa: Secretaria de Municipal da Educação de São Paulo

Resumo do projeto:

Através da implantação e desenvolvimetro de uma Biblioteca Escolar, na Escola Municipal de 1o. Grau Prof. Roberto Mange, no Jardim Esther, em São Paulo, o projeto buscará sistematizar referências conceituais, metodológicas e operacionais necessárias à redefinição das relações atuais entre Educação e Biblioteca no país, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino da rede escolar brasileira. O projeto deverá reunir um grupo de pesquisadores da ECA/USP e da escola, bem como um grupo de pesquisadores franceses que estarão realizando trabalho similar na França, ao mesmo tempo que dando apoio ao projeto brasileiro.

duração:

Início: 01/10/1996

Término: 30/09/1999

orçamento: R\$ 80.500,00

Fonte: <http://watson.fapesp.br/Ensino/edmir.htm>

ANEXO 6 - Dados das salas de suplência da EMEF “Professor Roberto Mange” do primeiro e segundo semestres de 2005.

1º semestre de 2005

1º Termo: 5ª série (1 sala)

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
51	0	15	0	9	26

Obs: 1 aluno falecido

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
51	0%	29,4%	0	17,6%	51%

Obs: aluno falecido – 2%

2º Termo: 6ª série (2 salas)

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
78	0	45	0	4	29

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
78	0%	57,7%	0	5,1%	37,2%

3º Termo: 7ª série (2 salas)

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
84	0	23	0	12	49

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
84	0%	27,4%	0	14,3%	58,3%

4º Termo: 8ª série (2 salas)

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
106	6	23	2	21	54*

* Entre os alunos da 8ª série aprovados, estão aqueles aprovados por conselho, ou seja, o aluno não apresentou algumas notas satisfatórias para sua aprovação, mas o conselho de professores decidiu aprová-lo. Esses alunos representam 17 dos 54.

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
106	5,7%	21,7%	1,9%	19,8%	50,9%*

* De 50,9% dos alunos aprovados, 16% foram aprovados por conselho.

2º semestre de 2005**1º Termo: 5ª série (1 sala)**

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
44	0	4	0	14	26

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
44	0%	9,1%	0	31,8%	59,1%

2º Termo: 6ª série (2 salas)

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
61	0	27	0	1	33

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
61	0%	44,3%	0	1,6%	54,1%

3º Termo: 7ª série (2 salas)

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
80	0	5	3	30	42

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
80	0%	6,3%	3,7%	37,5%	52,5%

4º Termo: 8ª série (3 salas)

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
112	6	8	1	33	64

Total alunos	Retidos por aproveitamento	Retidos por frequência	Transferidos	Desistentes	Aprovados
112	5,4%	7,1%	0,9%	29,5%	57,1%

Fonte: Livro de Ata da EMEF “Professor Roberto Mange”, do ensino supletivo de 2005.

**ANEXO 7 - Parte da letra da música
“Não é sério”, Charlie Brown Júnior
(2000).**

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a
sério

Sempre quis falar
Nunca tive chance
Tudo que eu queria
Estava fora do meu alcance
Sim, já
Já faz um tempo
Mas eu gosto de lembrar
Cada um, cada um
Cada lugar, um lugar
Eu sei como é difícil
Eu sei como é difícil acreditar
Mas essa porra um dia vai mudar
Se não mudar, pra onde vou...
Não cansado de tentar de novo
Passa a bola, eu jogo o jogo

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a
sério

A polícia diz que já causei muito
distúrbio
O repórter quer saber porque eu me
drogo
O que é que eu uso
Eu também senti a dor
E disso tudo eu fiz a rima
Agora tô por conta
Pode crer que eu tô no clima
Eu tô no clima... segue a rima

Revolução na sua mente você pode você
faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua vida você pode você
faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua mente você pode você
faz

Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Também sou rimador, também sou da
banca
Aperta aí um no pote que fica tudo a
pampa
Eu to no clima! Eu to no clima Eu to no
clima
Segue a Rima!

"O que eu consigo ver é só um terço do
problema
É o Sistema que tem que mudar
Não se pode parar de notar
Se não não muda
A Juventude tem que estar a fim
Tem que se unir
O abuso do trabalho infantil, a
ignorância
Só faz destruir a esperança
Na TV o que eles falam sobre o jovem
não é sério
Deixa ele viver. É o que Liga"

ANEXO 8 – “Quando a escola é de vidro”, do livro “Este Admirável Mundo Louco”, Ruth Rocha (s.d).

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.
Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...
Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chagava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.
É, no vidro!
Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!
O vidro dependia da classe em que a gente estudava.

Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.
Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.
E assim, os vidros iam crescendo à medida em que você ia passando de ano.
Se não passasse de ano era um horror.
Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.
Coubesse ou nãooubesse.
Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.
E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.
Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor.
Ele ficava louco da vida e atarrachava a tampa com força, que era pra não sair mais.
A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...
As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos.
Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física.
Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.
As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para educação física.
Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa.
E alguns meninos também.
Estes eram os mais tristes de todos.
Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza!

Se a gente reclamava?
Alguns reclamavam.
E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida.
Uma professora que eu tinha, dizia que ela sempre tinha usado vidro, até pra dormir, por isso que ela tinha boa postura.
Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer a vontade.

Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...

Tinha menino que tinha até de sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros.

Mas uma vez, veio para minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre.

Aí não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo...

Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

E os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

E nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até mesmo gozava a cara da gente que vivia preso.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

- Se o Firuli pode por que é que nós não podemos?

Mas Dona Demência não era sopa.

Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...

Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo, que era o diretor lá da escola.

Seu Hermenegildo chegou muito desconfiado:

- Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que é que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.

E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar as meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros.

Mas nós estávamos loucos para sair também, e pra cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro - já tinha dois fora.

E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais. Dona Demência já estava na janela gritando - SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS!

(pra ela bárbaro era xingação).

Chamem o Bombeiro, o exército da Salvação, a Polícia Feminina...

Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo.

E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande pro dia seguinte.

Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria tudo de novo.

Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

- Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

- Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar...

ANEXO 9 – Letra da música “Tempos modernos”, de Lulu Santos (1982).

Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima de um muro
De hipocrisia
Que insiste em nos rodear
Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação
Que se tem direito
Do firmamento ao chão
Eu quero crer no amor numa boa
Que isso valha pra qualquer pessoa
Que realizar
A força que tem uma paixão
Eu vejo um novo começo de era
De gente fina elegante e sincera
Com habilidade
Pra dizer mais sim do que não

Hoje o tempo voa amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
E não há tempo que volte amor
Vamos viver tudo o que há pra viver
Vamos nos permitir

Eu quero crer no amor numa boa
Que isso valha pra qualquer pessoa
Que realizar
A força que tem uma paixão
Eu vejo um novo começo de era
De gente fina elegante e sincera
Com habilidade
Pra dizer mais sim do que não

Hoje o tempo voa amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
E não há tempo que volte amor
Vamos viver tudo o que há pra viver
Vamos nos permitir.

ANEXO 10 – Letra da música “Até quando?”, de Gabriel, o pensador (2001).

Não adianta olhar pro céu com muita fé
e pouca luta.
Levanta aí que você tem muito protesto
pra fazer e muita greve.
Você pode e você deve, pode crer.
Não adianta olhar pro chão, virar a cara
pra não ver.
Se liga aí que te botaram numa cruz e só
porque Jesus sofreu não quer dizer que
você tenha que sofrer.
Até quando você vai ficar usando rédia?
Rindo da própria tragédia?
Até quando você vai ficar usando rédia?
Pobre, rico ou classe média?
Até quando você vai levar cascudo
mudo? Muda, muda essa postura!
Até quando você vai ficando mudo?
Muda que o medo é um modo de fazer
censura!

**[refrão] Até quando você vai levando
porrada, porrada?
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando
porrada, porrada?
Até quando vai ser saco de pancada?**

Você tenta ser feliz, não vê que é
deprimente. Seu filho sem escola, seu
velho tá sem dente. Você tenta ser
contente, não vê que é revoltante.
Você tá sem emprego e sua filha tá
gestante. Você se faz de surdo, não vê
que é absurdo. Você que é inocente foi
preso em flagrante. É tudo flagrante. É
tudo flagrante!

refrão

A polícia matou o estudante. Falou que
era bandido, chamou de traficante. A
justiça prendeu o pé-rapado. Solto o
deputado e absolveu os PM's de
Vigário.

refrão

A polícia só existe pra manter você na
lei. Lei do silêncio, lei do mais fraco.
Ou aceita ser um saco de pancada ou vai
pro saco.
A programação existe pra manter você
na frente, na frente da TV, que é pra te
entreter, que é pra você não ver que o
programado é você!
Acordo, não tenho trabalho, procuro
trabalho, quero trabalhar.
O cara me pede diploma, não tenho
diploma, não pude estudar.
E querem q'eu seja educado, q'eu ande
arrumado q'eu saiba falar.
Aquilo que o mundo me pede não é o
que o mundo me dá!
Consigo emprego, começo o emprego,
me mato de tanto ralar.
Acordo bem cedo, não tenho sossego
nem tempo pra raciocinar.
Não peço arrego, mas na hora que
chego só fico no mesmo lugar.
Brinquedo que o filho me pede, não
tenho dinheiro pra dar!
Escola, esmola
Favela, cadeia
Sem terra, enterra
Sem renda, se renda. Não, não!

refrão

Muda, que quando a gente muda o
mundo muda com a gente.
A gente muda o mundo na mudança da
mente.
E quando a mente muda a gente anda
pra frente.
E quando a gente manda ninguém
manda na gente.

Na mudança de atitude não há mal que
não se mude nem doença sem cura. Na
mudança de postura a gente fica mais
seguro. Na mudança do presente a gente
molda o futuro.

refrão