

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Maria Conceição dos Reis

EJA: o lugar da escola na vida dos jovens

Mestrado em educação: Psicologia da educação

São Paulo
2017

Maria Conceição dos Reis

EJA: o lugar da escola na vida dos jovens

Mestrado em educação: Psicologia da educação

Dissertação apresentada à Banca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obter o título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação sob orientação da Profa. Dra. Luciana Szymanski.

São Paulo
2017

Banca examinadora

Dedico este trabalho aos jovens do Brasil que continuam acreditando em futuro melhor, não só para eles, mas para um país que muito ainda tem que aprender.

Durante a realização desta pesquisa, foi concedida uma bolsa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nº do processo: 6698264.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Marcelo pela parceria e compreensão, afinal, foram vários momentos deixados para trás, nos quais deixamos de dividir momentos de alegrias e diversão, além de suportar minhas crises de ansiedade.

A Renata Capeli pela inspiração ofertada durante minha graduação em Psicologia, afinal, foi a sua dedicação como mestra que me fez querer estar aqui neste momento.

Aos meus colegas de curso que trilharam esse caminho comigo, em especial a Sandra pelo companheirismo e a escuta atenta.

A CAPES, pela bolsa flexibilizada em parte do curso.

Aos autores que me orientaram neste trabalho.

Enfim, a todos que estiveram comigo nesta jornada.

A creditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo procura uma compreensão do lugar da escola na vida dos jovens que frequentam um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) - SME/SP (Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de São Paulo). A EJA não faz parte da história recente de nosso país, ela se configura desde a nossa colonização. O CIEJA é uma das modalidades da EJA, uma instituição que atende pessoas que não conseguiram seguir o curso de uma escola regular. O censo de 2013 aponta 3,7 milhões de jovens matriculados na EJA, ela serve para “tampar” um buraco social, buscando consertar algo que não funcionou como prevê a lei. Os jovens de nossa pesquisa são, em sua maioria, pobres e negros e se encontram estatisticamente entre aqueles que mais morrem por motivos violentos, sendo negligenciados de uma forma geral. Para este estudo foi realizada uma intervenção psicoeducativa com um grupo de jovens de um CIEJA durante o segundo semestre de 2015 e mais um encontro reflexivo com outro grupo de jovens em agosto de 2016. Permitir que esses jovens sejam escutados possibilita uma sistematização do seu saber, das suas impressões e expectativas ao buscarem o CIEJA, promovendo novos olhares sobre a sua realidade, desmistificando ideias preconcebidas e rótulos que naturalizam esses alunos como fracassados e inferiores. Esses jovens veem na escola o trajeto necessário para a construção de um projeto de vida, sendo o CIEJA uma das últimas possibilidades de conseguirem completar sua educação formal, já que foram sistematicamente expulsos do ensino regular. O CIEJA aqui apresentado é democrático, mas está no bojo de uma política pública que ainda não encontrou seu caminho, e tende a cada vez mais se perder no descaso com uma população excluída e marginalizada. Uma escola democrática é aquela que proporciona aos seus alunos competências necessárias para intervirem, mais tarde, nos espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem. Negar esse direito é perpetuar uma sociedade injusta e desigual.

Palavras chaves: CIEJA, jovens, escola, exclusão.

ABSTRACT

The present study sought an understanding of the place of the school in the life of young people who attend a CIEJA (Integrated Center for Youth and Adult Education). The EJA is not part of the recent history of our country, it has been configured since our colonization. CIEJA is one of the modalities of the EJA, an institution that serves people who have not been able to follow the course of a regular school. The 2013 census points to 3.7 million young people enrolled in the EJA, it serves to "plug" a social hole, seeking to fix something that did not work as provided by law. The young people in our research are mostly poor and black and are statistically among those who die the most for violent reasons and are generally neglected. For this study a psychoeducational intervention was carried out with a group of young people from CIEJA during the second half of 2015 and another reflective meeting with another group of young people in August 2016. Allowing these young people to be heard enables a systematization of knowledge, Of the impressions and expectations of these young people when seeking the CIEJA, promoting new looks about their reality, demystifying preconceived ideas and labels naturalizing these students as failures and inferiors. These youngsters come to school the necessary way to build a life project, CIEJA being one of the last possibilities to be able to complete their formal education, since they were systematically expelled from regular education. The CIEJA presented here is democratic, but it is in the midst of a public policy that has not yet found its way, and tends more and more to lose itself in the neglect of a needy and marginalized population. A democratic school is one that provides students with the skills necessary to intervene later in the spaces where their social and individual lives decide. Denying this right is perpetuating an unjust and unequal society.

Key words: EJA, CIEJA, young, school, exclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEMES - Centro Municipal de Ensino Supletivo

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CMCT - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento

CNEA - Campanha de Erradicação do Analfabetismo

CRUB – Conselhos de Reitores da Universidade Brasileira,

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEB - Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

INCRA - Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPVS - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

MEB - Movimento de Educação de Base

MEPF - Ministério Extraordinário da Política Fundiária

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização

NAE - Núcleos de Ação Educativa

NEE - Necessidade Educacionais Especiais

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do trabalhador

PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAAI - Salas de Apoio e Acompanhamento a Inclusão

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SEFOR/MTb - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SME - Secretaria Municipal de Ensino

UNE - União Estadual dos Estudantes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	15
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
2.1. A trajetória	22
2.2. Especificidade do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA	41
3. JOVENS/ADOLESCENTES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA: UMA VISÃO FENOMENOLÓGICA	46
3.1. Jovens ou Adolescentes? Uma visão fenomenológica	46
3.2. Jovens e a escola	48
4. CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS DO TERRITÓRIO E DA INSTITUIÇÃO	54
4.1. Território	54
4.2. A instituição da pesquisa: o CIEJA da Zona Norte	56
5. PERCURSO DA PESQUISA	61
5.1. Chegada à Instituição	61
5.2. Participantes	63
5.3. Procedimentos éticos.....	63
5.4. Projeto de Intervenção Psicoeducativa: uma síntese	64
5.5. O encontro reflexivo.....	75
6. RESULTADOS E ANÁLISE	79
6.1. As constelações	79
6.1.1. A relação com a polícia	79
6.1.2. O uso de drogas	81
6.1.3. Sua relação com a escola.....	82
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICE A – Diário de bordo	98
APÊNDICE B – Transcrição do encontro	123

APÊNDICE C – Tabelas das constelações.....	147
ANEXO A – Modelo TCLE Instituição.....	151
ANEXO B – Modelo TCLE jovens.....	152

APRESENTAÇÃO

A escola, em minha existência, sempre foi um espaço de acolhimento, um local de desafios e conquistas. O meu interesse em adquirir conhecimento sempre esteve ligado ao ser humano e sua atuação no mundo, principalmente quando em relação com o outro. Minha primeira formação acadêmica foi uma licenciatura em Pedagogia, na época movida pelo desejo de conhecer, e principalmente, participar da formação de outros seres humanos de uma forma mais crítica e consciente. Embora na época tenha realizado alguns estágios docentes, não cheguei a trabalhar efetivamente na área.

Por dez anos trabalhei no mundo corporativo e, mesmo distante da academia, meu interesse sempre foi na área das ciências humanas. Nos últimos cinco anos estive envolvida em processos de seleção e treinamento de pessoas para área de vendas, sem nunca desistir da busca pela compreensão da formação humana e de seu processo de construção, principalmente na aquisição de conhecimentos e modos de se relacionar com o mundo.

Ingressei novamente na academia, na época buscando a formação em Psicologia. Nos últimos dois anos da faculdade realizei estágios em algumas instituições: asilos, comunidades e abrigos, bem como estágios na psicologia clínica e também em psicodiagnóstico infantil: uma experiência rica e intensa, que me levou a decisão de investir nesta área de atuação profissional. A Psicologia passou a ser meu objetivo principal e, assim iniciei um projeto de formação para atuar na área.

De todos os estágios realizados, o que mais se destacou na minha formação foi a execução de um projeto de intervenção psicoeducativa em uma comunidade da zona norte de São Paulo. Na primeira entrada em campo fiquei atravessada pela abrangência do projeto que ali se realizava. No primeiro encontro dos estagiários daquele ano, a líder comunitária, Pastora Rosária, juntamente com a nossa supervisora Renata Capeli, apresentou e destacou os principais pontos de todos os trabalhos desenvolvidos na comunidade, em articulação com as escolas e demais instituições da região. Os espaços de trabalho eram administrados pela ONG Projeto Casamor que, em parceria com a Centro de Psicologia aplicada da Universidade Paulista (UNIP), ali desenvolviam intervenções psicológicas que iam desde a presença em campo dos estagiários visitando casas, promovendo encontro grupais e levantando em campo a história da comunidade, até plantões psicológicos que

ficavam à disposição dos moradores. Havia também estagiários nas escolas que atendiam aos moradores da comunidade e essas práticas eram articuladas entre si.

Foi realizado, nesse primeiro encontro, uma divisão dos estagiários por campo de atuação, de acordo com a área de interesse de cada um, sempre atravessados pelas necessidades e demandas da comunidade. Fui chamada para participar de um grupo de meninas adolescentes que, de acordo com a líder comunitária, se encontrava em condições de vulnerabilidade sexual.

O trabalho com esse grupo de adolescentes teve a duração de um ano e foi norteado pelo pensamento de Paulo Freire e pela fenomenologia existencial. Como instrumentos de intervenção, tivemos por inspiração os encontros reflexivos presentes nas pesquisas de Heloisa Szymanski (2001, 2004, 2006, e 2011).

O nosso foco de atuação foi o acolhimento e a escuta para, a partir desse lugar, poder desenvolver um projeto de intervenção. As narrativas dessas adolescentes sempre foram transpassadas pelas agressões sofridas, verbais ou físicas, e uma leitura de mundo complexa que muito me intrigou, impulsionando a busca por novos conhecimentos, mais entendimento sobre essa faixa etária e, principalmente sobre o uso da violência física ou verbal como forma de educar.

Finalizei os estágios e me formei, realizando um Trabalho de Conclusão de Curso sobre a adolescência e o uso abusivo de drogas. Essas experiências foram bastante mobilizadoras, o que me impulsionou, agora com duas graduações, a busca pelo mestrado. A área escolhida para o desenvolvimento de uma pesquisa que tratasse do tema foi Psicologia da Educação.

Iniciado o mestrado e tendo por desejo realizar um trabalho com caráter interventivo em alguma comunidade, fui apresentada a um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) na Zona Norte de São Paulo, instituição parceira neste trabalho. A partir do trabalho desenvolvido junto a essa instituição foi possível desenvolver o trabalho de pesquisa que a seguir apresento, no qual buscamos responder qual o lugar da escola na vida dos jovens que frequentam esse CIEJA.

1. INTRODUÇÃO

A educação é capaz de promover inúmeros debates, principalmente no Brasil. Os déficits de nossa educação castigam, sobretudo, as famílias populares. O Brasil possui um significativo número de analfabetos e um representativo número de jovens fora da escola. A evasão escolar evidencia essa situação, são 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos que deixaram a escola sem concluir os estudos, dos quais 52% não concluíram sequer o ensino fundamental (IBGE, 2014). São jovens de baixa renda, em sua maioria negros, que trocam com frequência os estudos por um trabalho precário ou por outras configurações de vida cujas dificuldades são conhecidas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge nesse contexto como uma das alternativas viáveis para esses jovens. A realidade é que um número cada vez maior de jovens está em busca da educação de jovens e adultos, em suas diversas modalidades, se tornando um tema que desafia a compreensão de quem se interessa pela educação, e principalmente, atua nessa área. “Os professores da EJA se deparam diariamente com jovens que possuem um histórico de repetência, de abandono da escola, desmotivados com a instituição e com eles próprios” (BRUNEL, p. 28, 2014).

A escola é vista como parte integrante na formação de nossos jovens, uma instituição fundamental no processo de socialização. É também por meio dela que os jovens vão sendo introduzidos no mundo, principalmente o do trabalho. Os jovens são chamados pela família e pela própria sociedade a entrarem no universo do conhecimento (de alguns tipos de conhecimentos) por meio da escola. O discurso em nosso cotidiano fala da escola como meio fundamental para participar de nossa sociedade, não só por meio do conhecimento, mas principalmente como possibilidade de socialização, formação profissional, e, conseqüentemente, instrumento de subsistência. Considerar a escola como uma instituição fundamental na constituição identitária de nossos jovens nos leva a pensar qual lugar ela ocupa em suas vidas.

Quando um jovem fala de sua escola, ele fala de uma leitura do mundo, fala de sua vida e de sua compreensão dela, o ato de frequentar a escola vem direcionado por um sentido, um significado, um modo de relacionar com o mundo e com o outro. O jovem que procura a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma alternativa para sua formação, em sua quase maioria, vem de um sistemático processo de exclusão do ensino regular. De acordo com Brunel (2014), ouvir esses jovens que

chegam à EJA e conhecer suas histórias se torna uma importante forma de promover novos olhares sobre essa realidade, buscando desmitificar ideias preconcebidas e rótulos que frequentemente a eles são dirigidos, “naturalizando” este espaço como um local de alunos fracassados, atrasados, inferiores, entre outros adjetivos.

O trabalho aqui desenvolvido foi se definindo a partir de um projeto, de caráter interventivo, realizado em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) na zona norte de São Paulo, em um espaço oferecido pela própria instituição CIEJA, com jovens entre 15 e 24 anos. Inicialmente ocorreu uma aproximação da instituição e seus profissionais pelo período de um mês (agosto de 2015), foi aberto um espaço de escuta para pais, professores e educandos. A partir desse contato inicial foi desenvolvido um Projeto de Intervenção Psicoeducativa, que após ter sido lido e aprovado pela instituição teve seu início no final de agosto e seu término em novembro de 2015. Embora tenhamos ficado ainda mais tempo na instituição nesse trabalho, apresentaremos o Projeto de Intervenção e um encontro realizados com um grupo do segundo semestre de 2016.

Ao todo, foram realizados dez encontros com o objetivo de promover o diálogo e desenvolver espaços de acolhimento e escuta. A síntese desses encontros produziu um diário de bordo, um dos apêndices deste trabalho, no qual narramos o modo como fomos afetados e mobilizados por cada encontro. O problema de pesquisa se definiu por meio desta convivência com a instituição, em busca de uma visão mais complexa e não linear da realidade. Essa forma de atuação possibilitou que a pesquisa fizesse sentido não só para academia, mas principalmente para a instituição parceira.

O CIEJA é uma instituição que atende pessoas que por alguma razão não conseguiram seguir o curso de uma escola regularmente, e que, mesmo excluídas, buscaram outra forma de terem sua formação escolar. Os jovens participantes dos encontros foram regularmente expulsos do ensino regular, e mesmo assim, continuaram a sua busca por uma educação formal, sendo o CIEJA, talvez o último lugar possível de promover essa formação. A construção de uma compreensão pelo lugar da escola na vida de jovens se desvelou como o objetivo deste trabalho.

Uma sistematização do saber, das impressões e expectativas desses jovens ao buscarem o CIEJA, também é de interesse da instituição, que se coloca como parceira nas pesquisas lá desenvolvidas abrindo espaços para discussão e divulgação dos trabalhos. A experiência da construção desse espaço de escuta abriu possibilidades para o diálogo, não só entre os adolescentes, mas também entre a academia e a

instituição escola. Esses jovens excluídos do ensino regular, muitas vezes, têm sua voz silenciada pela própria instituição escola, pelos professores ou pelos próprios colegas. Permitir que esses jovens sejam escutados significa proporcionar condições para uma possível superação do rótulo de fracassado e, retomar com eles sua posição de sujeitos do processo educativo, possibilitando ressignificações que se desenvolvem em novos desdobramentos.

Esses possíveis desdobramentos se tornam uma questão que vale análise e compreensão, abrindo possibilidade para outros campos possíveis de estudo, bem como para a construção de um conhecimento que possibilite espaços de intervenções específicas que pensem as demandas dos jovens e da instituição. “Nós, educadores, precisamos refletir sobre como nossas aulas são orientadas e dirigidas, ouvir nossos alunos, dar-lhes voz, incentivar e propiciar que participem do processo pedagógico” (BRUNEL, p. 31, 2014).

Nesta busca pela construção de uma compreensão pelo lugar da escola na vida de jovens frequentadores do CIEJA, o presente projeto se estruturou da seguinte forma: no capítulo “Educação de Jovens e Adultos”, será apresentado um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil até o ano de 2015, quando da aprovação do Programa Mais Educação São Paulo, que estabeleceu princípios de reorganização da Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo. Discorrer sobre os fatos históricos tem por objetivo contextualizar a modalidade de educação da qual trata este trabalho, e, principalmente, ressaltar a construção do seu trajeto quase sempre à margem de uma educação básica, que também não se consolidou de forma efetiva no Brasil.

No subitem dois do mesmo capítulo, apresentaremos as especificidades da modalidade CIEJA, que foi a instituição escolhida para a nossa pesquisa intervenção, como instituição consolidada no atendimento da população de jovens e adultos do município de São Paulo. A trajetória da educação de jovens e adultos foi longa e repleta de idas e vindas; a luta por esse direito criou leis, mas para o cumprimento dessas leis ainda teremos mais um longo percurso. “A educação básica de jovens e adultos sempre teve uma posição marginal nas políticas educacionais” (DI PIERRO, 2000). Esse capítulo falará de sua trajetória, conquistas e ausências.

No capítulo dois falaremos um pouco de como nossas leis definem o público de nossa pesquisa e nossa leitura dessas definições e como elas serão tratadas neste trabalho. Alguns estudos apontam para a juvenilização dos usuários dos CIEJAs

(FERRARI; AMARAL, 2005) e achamos fundamental caracterizar esse público. O número de jovens, cada vez mais jovens, nos diversos espaços da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma característica que vem ganhando cada vez mais espaços. De acordo com Brunel (2014), o número de jovens e adolescentes nesta modalidade cresce a cada ano, com isso se modifica o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os indivíduos que ocupam esses espaços.

Os jovens, quando chegam nesta modalidade em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho (BRUNEL, p. 11, 2014).

Os fatores que levam esses jovens a buscarem cada vez mais cedo essa modalidade de ensino são pedagógicos, políticos e legais. Assim, serão discutidas as condições precárias de nossas escolas públicas, o rebaixamento da idade mínima para o ingresso nessa modalidade de ensino, entre outros fatores discutidos nesse capítulo. O jovem do qual falaremos não é o “jovem” caracterizado e determinado genericamente, mas sim a visão de jovem no pensamento fenomenológico. Ser jovem é um momento existencial, um ser-no-presente, não uma categoria etária definida por lei, como uma única forma de ser jovem universal, passível de uma generalização.

Segundo Critelli (2006), o pensamento fenomenológico se autocompreende como uma perspectiva relativa e provisória. O primeiro movimento em uma pesquisa de olhar fenomenológico é a suspensão de qualquer pré-conceito sobre a questão investigada, na busca de uma compreensão direta do que se quer revelar. É um processo que através do seu próprio caminhar vai se desenvolvendo, e através da descrição daquilo que se revela os sentidos vão se desvelando.

O olhar fenomenológico concebe o conhecimento com uma perspectiva relativa e provisória, já que se parte de um ponto de vista que compreende que toda interpretação é um recorte possível.

O modo de ver, compreender e dizer fenomenológico é uma crítica à metodologia do conhecimento científico que rejeita do âmbito do real e até do próprio conhecimento tudo aquilo que não possa estar subordinado à uma estreita noção de verdade, partindo de um sujeito cognoscente e de um objeto cognoscente (CRITELLI, 2006).

É com essa visão que os jovens desta pesquisa serão olhados.

No subitem “Jovens e a Escola” faremos uma síntese de alguns estudos que falam sobre a relação dos jovens com a instituição escola. Alguns trabalhos evidenciam o desgaste, o desânimo e o desalento que esses jovens encontram na

instituição escola. Esses fatores acabam por e certa forma “incentivarem” esses jovens a buscarem a modalidade EJA como uma alternativa possível. Quando de nossa inserção em campo pudemos vivenciar este desgaste, já que os jovens narraram suas decepções e frustrações. Umas compreensões mais amplas do contexto dessas frustrações embasam a fala dos jovens desta pesquisa, “metade dos jovens brasileiros entre quinze e dezessete anos está fora da escola, ou ainda frequenta o ensino fundamental por conta de repetência sucessivas e ou abandono escolar” (BRENNER, CARRANO, 2014).

O fenômeno da evasão escolar se revelou durante os seis meses vivenciados na instituição parceira desta pesquisa. As narrativas dos participantes também contribuíram de foram relevantes, revelando o que esses estudos já indicavam em outros espaços escolares.

A Escola é tida como um local de socialização, de relação social e afetiva, mas essencialmente é para ele o único meio que pode lhe proporcionar a porta para um futuro diferente, para uma vida diferente da qual se vê integrado. Constitui assim o meio mais seguro para conquistar e alcançar o grande passo para o seu futuro, melhores condições materiais de existência e de prestígio, calçadas no saber que a escola lhe propicia (TOMIO, 2010, p. 108).

No capítulo três apresentaremos o contexto de nossa pesquisa. Iniciaremos o capítulo descrevendo o território onde está localizada a instituição parceira nesta pesquisa. O Brasil, além de sua grande extensão geográfica e população numerosa, tem a marca da desigualdade social e apresenta uma complexa estrutura político-institucional. (BARRETO; CODES; e DUARTE, 2012). O território onde está localizada a instituição é uma região com uma alta concentração de favelas, quarenta por cento de sua população possui renda abaixo de dois salários mínimos, onde condições de emprego e habitação são precárias. Segundo o IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (2013), é um dos distritos com o maior índice de vulnerabilidade social.

Essa contextualização visa apresentar de qual jovem falaremos, de suas condições e possibilidades. Conhecer a história dos espaços que esses jovens ocupam permite uma melhor compreensão da identidade coletiva do grupo e, que nos guiou na inserção em campo.

Toda investigação solicita que se fique atento às concepções concernentes à realidade do investigado, abrindo campo para a compreensão do solo em que os procedimentos, aventados para a consecução da pesquisa serão desdobrados (BICUDO, 2008, p. 11)

No subitem “A Instituição da pesquisa: o CIEJA da zona norte”, apresentaremos a especificidade da instituição parceira de qual CIEJA estamos falando, seus espaços físicos, estrutura, pessoas, projetos e objetivos. Conhecer a história da instituição nos possibilitou uma inserção em campo significativa; ter uma compreensão prévia do trabalho desenvolvido na e pela instituição nos possibilitou a construção de um roteiro de trabalho que estivesse de acordo com a estrutura e necessidades da instituição.

No capítulo quatro, “Percurso da Pesquisa”, apresentaremos o caminho percorrido por esta pesquisa intervenção. Iniciaremos o capítulo apresentando como foi nossa entrada em campo e a relação com a instituição parceira. No subitem dois faremos a síntese de um Projeto Interventivo que forneceu os primeiros dados de nosso trabalho e, principalmente, possibilitou a definição do problema de pesquisa: qual o lugar da escola na vida dos jovens que frequentam esse CIEJA? Segundo Critelli (2006), investigar é sempre colocar em andamento uma interrogação, é a ação de levar adiante essa interrogação a respeito de alguma coisa. É necessário que enquanto dure a investigação, que se tenha clareza dessa interrogação. Esse modo de interrogar é determinado exatamente por aquilo que se quer saber. O trajeto realizado pelo Projeto de Intervenção nos possibilitou uma primeira compreensão da instituição e a relação desta com os jovens que a frequentam.

No subitem três do capítulo quatro falaremos um pouco dos participantes deste trabalho, a instituição e seus jovens. No subitem quatro elucidaremos quais os cuidados éticos na relação com a instituição e os participantes. E no subitem cinco apresentaremos a segunda fase de nossa inserção em campo, a realização de um encontro reflexivo com um grupo de jovens usuários da instituição. A utilização dos encontros reflexivos como forma de promover o diálogo e a escuta (SZYMANSKI, 2001, 2016), foi utilizado tanto no Projeto de Intervenção realizado no segundo semestre de 2015, quanto no encontro com o grupo de jovens que frequentaram a instituição no primeiro semestre de 2016.

O Projeto de Intervenção, registrado em um diário de bordo, nos possibilitou delinear o caminho de nossa pesquisa e definir o nosso problema e, já nessa inserção, muito se desvelou sobre a instituição e seus protagonistas. O encontro com os jovens usuários do primeiro semestre de 2016, que foi gravado e transcrito, possibilitou um cruzamento com as impressões do diário de bordo.

No capítulo cinco apresentaremos os dados dessas duas abordagens. Eles foram agrupados para análise pelo conceito de constelação (SZYMANSKI H., 2004,

2006), seguindo um critério de unidades de significados que possuíam aspectos em comum. A análise de dados foi qualitativa, por se tratar de uma interpretação que buscou desvelar o que estava oculto no conjunto dos dados obtidos, tornando aparente (SZYMANSKI H., 2014), sempre em busca do componente significativo do fenômeno estudado.

No capítulo seis faremos as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1. A trajetória

A educação de jovens e adultos não faz parte só da história recente do Brasil: ela se configura desde a nossa colonização. A busca por obtenção de certificados, em oposição aos cursos seriados e presenciais, esteve presente na sociedade brasileira desde o período colonial. A cultura das “aulas avulsas” e exames isolados fora do processo da escola fez parte da tradição pedagógica brasileira desde a colônia, quando, em 1759, foram implantadas as “aulas régias” (MARCÍLIO, 2005).

A primeira constituição brasileira foi influenciada pela Europa, que defendia a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos (MARCÍLIO, 2005) e, apresentava preocupação com a educação básica na idade própria. Essa preocupação com a educação básica na idade apropriada ainda não se concretizou de fato no Brasil. Muito pouco, ou quase nada foi feito nesse sentido durante o período imperial (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A tentativa de garantir a alfabetização dos brasileiros se perpetuou nas próximas constituições, mas foi a educação para as crianças e jovens da elite brasileira que teve esse direito garantido, fato que se perpetua até os tempos atuais.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), essa intenção legal de garantir a alfabetização de todos os brasileiros tem sido interpretada como direito apenas para as crianças, ficando à margem os jovens e os adultos. Durante o império, também eram excluídos desses direitos os não considerados cidadãos: negros, indígenas e grande parte das mulheres. Chegamos em 1890 atendendo 250 mil crianças, de uma população estimada de 14 milhões. Ao final do império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na República, com a Constituição de 1891, o Distrito Federal passa a ter duas categorias de escolas primárias. Foram as primárias para alunos de 7 a 13 anos, que quando concluídas, dariam acesso ao secundário e ao normal, e as de segundo grau para alunos de 13 a 15 anos, uma para cada sexo. O Brasil continuava incapaz de garantir ao seu povo o nível de educação adequado. Em 1926 Afrânio Peixoto, em um texto que teve importante impacto (MARCÍLIO, 2005), demonstrava o índice de “ineducação” por analfabetismo no Brasil em comparação com vários países “civilizados”, Noruega, Dinamarca, Suécia eram destoantes. Esses países desde 1910

já apresentavam nível zero de iletrados. O Brasil estava com 70,6% e o estado de São Paulo 64,1%.

A Revolução de 1930 trouxe sensíveis modificações à educação com a construção de um sistema nacional de ensino. “Um dos primeiros atos do governo provisório de Getúlio Vargas foi a criação, em 1931, do Ministério da Educação e Saúde” (MARCÍLIO, 2005, p. 144). Ocorreu uma nova série de Reformas, e com isso reorganizou-se o ensino superior, o secundário e o comercial. Incentivou-se a criação de universidades em busca de se dar forma ao ensino superior. Essa foi a primeira preocupação do recém nomeado ministro Francisco Campos. “Os pontos altamente polêmicos no início da década de 1930 eram: a laicidade do ensino; a obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a co-educação”. (MARCÍLIO, 2005, p. 146).

A Constituição de 1934 promoveu avanços significativos na área educacional, a União teve o encargo de elaborar o Plano Nacional de Educação, ficando responsável por exercer a função supletiva onde fosse necessário. Foi uma Constituição progressiva, uma vitória do movimento renovador (MARCÍLIO, 2005). Ela proclamou a educação como direito de todos. O Código de Educação do Estado de São Paulo (1933) criava os Cursos Populares Noturnos, que tinha por finalidade “ministrar educação primária elementar a adultos de ambos os sexos” (MARCÍLIO, 2005), funcionavam em bairros de concentração de operários.

Embora o Plano Nacional de Educação proposto pela Constituição de 1934 tenha reafirmado o direito de todos à educação como dever do Estado, esses anos não evidenciaram maiores preocupações diretas com a educação de jovens e adultos. Pois, já em 1937, alegando como objetivo o combate ao comunismo e a manutenção da unidade e segurança nacional, o Presidente Vargas desfechou um golpe, criando o Estado Novo ditatorial. “Novo revés para a educação nacional; novo retrocesso” (MARCÍLIO, 2005, p. 146).

A nova Constituição de 1937 passa a deixar ambígua a gratuidade do ensino, abrindo espaços para a criação de escolas privadas. Criou-se a escola pública paga, consagrando a dualidade do ensino: “Os ricos proveriam seus estudos no sistema público ou particular e os pobres se destinariam às escolas profissionais” (MARCÍLIO, 2005). Amplia-se o ensino técnico e profissional, com as indústrias, em parceria com o Estado, criando escolas de aprendizes destinados aos filhos dos seus operários. Essa nova Constituição não mais proclamava a educação como dever do Estado,

limitando sua ação e tornando-a supletiva. Perpetuava-se assim as diferenças de acesso e condições a educação, naturalizando a educação técnica como opção da classe trabalhadora.

O ensino, mesmo quando supletivo, estava mais direcionado à elite. Gustavo Capanema que ocupou o Ministério da Educação e Saúde, de 1934 a 1945, compreendia que cabia à União a cooperação supletiva e, concentrou sua atenção no ensino secundário de cunho humanístico voltado às elites (KANG, 2013). A Reforma Capanema de 1942 manteve para o ensino ginasial a possibilidade de realização do exame madureza, visto como meio para a aquisição do certificado do ensino secundário. “O Estado, não tendo meios de responder à crescente demanda por escolas secundárias, facilitava mais uma vez o acesso ao ensino superior” (MARCÍLIO, 2005, p. 318), uma forma de promover e garantir às elites o acesso ao ensino superior.

O INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi criado em 1937, chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, tendo iniciado seus trabalhos no ano seguinte, através do Decreto Lei nr. 580. Esse Decreto regulamentou a organização e a estrutura da Instituição e modificou sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sendo nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. De acordo com este Decreto-Lei, era de responsabilidade do Inep “organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos”. Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União¹.

Foi através da criação do INEP e, de seus estudos e pesquisas, que em 1942 instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário. O Fundo deveria realizar de forma progressiva, através de um programa, a ampliação da educação primária incluindo o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. O fundo teve sua regulamentação em 1945, estabelecendo que 25% dos seus recursos deveriam ser direcionados para um plano geral de Ensino Supletivo destinado aos adolescentes e adultos não

¹ <http://portal.inep.gov.br/historia>

alfabetizados. O Estado brasileiro a partir de 1940 aumenta assim a sua responsabilidade e atribuições sobre esse público.

Em 1947 o Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde cria o Serviço de Educação de Adultos, o SEA. O objetivo era coordenar e reorientar os trabalhos nessa área, com a finalidade de criar planos anuais para o ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento se estendeu até 1950 e denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, pois criou infraestrutura nos estados e municípios para atender a educação dos jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Embora a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, continue sendo vista com o seu viés de suplência.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, tem sido, historicamente, relegada a um plano de menor relevância nas políticas educacionais, ao longo da história da educação nacional, talvez porque em seu bojo repouse a ideia de provisoriedade, de função supletiva, marcada pelo objetivo de passar a ser desnecessária, sobretudo à medida que se investe no acesso e permanência das crianças e jovens no ensino regular, buscando qualidade social da educação oferecida (CORTE, e ROGERRO, 2016 p.25)

Nesse período (1940-1950) os políticos brasileiros tentavam elevar a quantidade de “alfabetizados” no país, mas não havia preocupação com o resultado final, “que produto que esse modelo iria trazer ou não” (ARAÚJO, 2015), ainda que as bases apontassem para uma formação integral do indivíduo. Estudiosos e profissionais da educação começaram a se preocupar com o rumo do novo modelo de ensino. A educação de jovens e adultos atingiu uma larga escala e em 1947 ocorreu o I Congresso Nacional de Educação, que destacou a realidade da educação de adultos no país, abrindo a discussão sobre a necessidade de repensar metodologicamente essa modalidade de ensino:

Isso significa pensar o adulto como um todo, oferecendo-lhe condições de crescimento como pessoa, e não somente lhe oferecendo instrução morta, mas também algo capaz de modificar seu espaço e sua condição” (ARAÚJO, 2015, p. 90).

O Estado brasileiro nessa época, envolvido com a educação de jovens e adultos, promoveu mais duas outras campanhas. O Ministério da Educação e Cultura realizou, em 1952, a Campanha Nacional da Educação Rural, e já em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Essas Campanhas tinham por objetivo buscar atender as necessidades de uma população vinda da zona rural que

almejavam sua subsistência na área urbana em busca de direitos sociais e de cidadania.

Em 1958, ocorreu o II Congresso, quando a participação de educadores pernambucanos, que tinham como líder o educador Paulo Freire, se destacou. E no bojo das discussões nasceu a Campanha de Erradicação do Analfabetismo - CNEA, também como fruto desse Congresso surge o “Plano Nacional de Alfabetização de Adultos” dirigido por Paulo Freire (ARAÚJO, 2015). Até o censo de 1960, há pouco mais de cinquenta anos, mais da metade da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta. As tensões cresciam, principalmente nos meios urbanos, e o mercado de trabalho carecia de melhores qualificações, eram necessários profissionais alfabetizados para atender um país que crescia economicamente.

A Campanha de Erradicação gerava uma extensão de oportunidade, que tinha por objetivo gerar um mecanismo de acomodação das tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais, em decorrência das diferenças de condições de subsistência. Ela também atenderia a necessidade dos mercados de trabalho por uma melhor qualificação nas forças de trabalho. Com isso, os índices de analfabetismo caíram para 46,7% a partir dos anos de 1960:

[...] os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A educação de adultos no Brasil quase sempre esteve à margem das políticas públicas e, quando aparece, aparece como apêndice (ARAÚJO, 2015; DI PIERRO, 2000): “Alfabetizar os adultos não era prioridade dos políticos” (ARAÚJO, 2015, p. 88). A educação não tinha por finalidade formar indivíduos participantes e ativos, mas sim uma população capaz de votar, de preferência pacata e avessa às questões do Estado. Pouco ou quase nada mudou na educação nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que pouco tem avançado, ainda que projetos e avanços possam ser assinalados, como a regulamentação dos CIEJAS no município de São Paulo, muito ainda é necessário.

Ocorreu em 1961, no Rio de Janeiro, a Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico, sob liderança da UNESCO. Foi dado ênfase ao desenvolvimento do continente, no qual a educação seria o carro chefe. No ano seguinte, ocorreu nova conferência, agora em Santiago do Chile,

quando foi estabelecido uma ordem de prioridades. A educação de adultos foi eleita a terceira mais urgente, com um dos fins específicos abaixo:

A alfabetização dos maiores de 15 anos que não tiveram oportunidade de incorporar-se ao sistema escolar e necessitem de dominar as técnicas instrumentais da escrita, leitura, cálculo e certas noções elementares, a fim de participarem ativamente da vida social e econômica (MARCÍLIO, 2005, p. 313).

O trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências na educação de adultos. Alguns desses movimentos foram o MEB – Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos em 1961. Também: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; Órgãos Culturais da UNE; A Campanha De Pé no Chão, Também aprende a Ler, entre outros. O Ministério da Educação organizou, em 1964, o último programa de corte nacional desse ciclo de movimentos: o “Programa Nacional de Alfabetização de Adultos”, que havia incorporado largamente as orientações de Paulo Freire. Grande parte desses programas estavam funcionando no âmbito do Estado ou sobre o seu patrocínio. (DI PIEERO; JOIA; RIBEIRO, 2001; ARAÚJO, 2015; e HADDAD; DI PIERRO, 2000)

O método Paulo Freire de alfabetização entrou em operação em São Paulo em meados de 1962, introduzido por grupos estudantis (a esquerda cristã), integrando a UNE - União Estadual dos Estudantes. Em 1963 já estava diretamente vinculado à Ação Popular, um grupo político, recém-construído. Esses movimentos políticos estavam voltados para a promoção social e nasceram das preocupações de intelectuais, políticos e estudantes.

Nesse período de busca pela promoção social, a educação de adultos com suas características próprias passou a ser reconhecida por meio de um tratamento específico nos planos pedagógicos e didáticos. Foi um período de luzes para educação de jovens e adultos. Esse modelo de educação passou a ser reconhecido como um poderoso instrumento de ação política. “Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

É preciso dar aos alunos a possibilidade de se tornarem sujeitos de direito e lhes dar a oportunidade de tomar iniciativas. A escola pode tornar-se uma instituição que reconhece o valor individual, estimula a atividade cooperativa, reforça o processo democrático (BRAYNER, 2008, p. 40).

Esse relevante período de promoção social, quando a educação teve fundamental papel na vida pública. Brayner (2008) nos fala desse sentido mais político

da educação, como agente de participação nas decisões e com capacidade para influenciar no cotidiano. A educação perde sua função, até então social, como instrumento para conquista de bens materiais. Nosso país caminhava, com a divulgação e implementação do trabalho de Paulo Freire, para uma sociedade mais justa socialmente, com o povo presente no universo político. “O problema é que esse “povo” não conhece “seus interesses” e precisa sempre que outros definam a cartografia social e política por onde eles podem se mover” (BRAYNER, 2008, p. 69).

Esse arranque inicial, por uma participação ativa do povo junto às decisões políticas, foi interrompido pelo golpe de 1964. Não foi só uma mudança de governo. A educação de jovens e adultos foi fortemente afetada por meio de grandes cortes em todo o progresso até então obtido (ARAÚJO, 2015). A maioria dos programas criados foi extinta, pois não atendia a demanda do novo governo vigente. “Os primeiros anos da década de 1960, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, constituíram um momento bastante especial no campo da educação de jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Um novo paradigma, um declínio da expectativa de mudanças do sistema.

No governo militar, baseado nas mudanças de leis para uso da repressão como forma de controle social, a educação de jovens e adultos perde o seu caráter de formação de consciência crítica. Retornou o conceito de apenas instruir o necessário e o básico, para o desenvolvimento da atividade econômica. Os anos que se sucederem ao golpe militar foram marcados pelo desaparecimento progressivo das atividades e do grande número de movimentos destinados à educação de adultos. (MARCÍLIO, 2005, p. 315).

Os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos, dirigentes foram perseguidos, presos, e seus ideais censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desfeito. Ocorreram cassações de direitos políticos dos envolvidos, e foram tolhidos os direitos de exercícios de funções. A resposta do Novo Estado autoritário foi a repressão pura. Era o Estado exercendo sua função de coerção, com o objetivo de garantir a “ordem social”. A “educação popular” ainda persistia, mas agora de forma dispersa e quase que clandestina. A grande maioria não sobreviveu ao regime militar.

Enquanto a repressão ocorria, foram desenvolvidos alguns programas de caráter conservador. A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) foi um exemplo, nasceu em Recife e ganhou caráter nacional, em busca de ocupar os espaços deixados pelos

movimentos de cultura popular. Era um programa dirigido por evangélicos norte-americanos e servia de forma assistencialista aos propósitos do Regime Militar. Uma série de críticas à condução desse programa o levou progressivamente a se extinguir, entre 1970 e 1971. Em realidade, o setor da educação de jovens e adultos não poderia ser abandonado por parte do aparelhamento do Estado, por ser um dos canais de maior mediação com a sociedade. Seria difícil conciliar uma baixa educação com a proposta de um grande país (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

O governo federal então, criou um programa nacional e autônomo em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação: o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Foi um investimento significativo, ofertando alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos em grande parte das localidades do país. Existiam comissões municipais que se responsabilizavam pela execução das atividades e controlava de forma rígida e centralizada, por meio da orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. A Ditadura Militar procurou construir uma escola “eficiente e produtiva”, buscando com ênfase o operacional, com objetivo de preparar para o trabalho e para o desenvolvimento econômico do país, com foco na segurança nacional (MARCÍLIO, 2005).

O analfabetismo era a vergonha nacional na voz do presidente militar Médici, o Mobral chegava com a promessa de acabar com o analfabetismo, em pleno controle autoritário do Estado. Ele foi imposto sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em busca de sua sobrevivência o Mobral procurou diversificar sua atuação, inclusive como forma de responder as críticas aos baixos números alcançados. Desacreditado, foi extinto em 1985.

O termo “Ensino Supletivo” voltou ao contexto com o Regime Militar, com a Lei 5692/71, das Diretrizes e Bases da Educação: “O Ensino Supletivo terá por finalidade: suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria [...]” (BRASIL, 1971, p. 6). Em busca de cumprir seu objetivo de repor a escolarização regular, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: A Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. Na visão de legisladores, ele nasceu para regularizar o antigo “Madureza” (HADDAD; DI PIERRO, 2000) como um mecanismo de certificação.

O Ensino Supletivo foi apresentado como um projeto de escola do futuro, compatível com a modernização dos anos 1970. Sua proposta era de um ensino “neutro” e diferente da educação popular; não era direcionado a uma classe social

específica. A sua finalidade era fornecer a população de mais de 14 anos, que não tivesse recebido educação básica, uma formação capaz de proporcionar melhores oportunidades para a integração na vida econômica e social. “No Brasil, o supletivo quase que se restringiu à alfabetização de adultos e ao fornecimento de uma escolaridade primária, além de ser uma escola de formação bastante precária” (MARCÍLIO, 2005, p. 317).

Mudou-se o nome “Madureza” para Ensino Supletivo. As modalidades e ofertas se multiplicaram: “Os abusos multiplicaram-se” (MARCÍLIO, 200, p. 318). O primeiro Curso Supletivo, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, criado em 1967, foi no Grupo Escolar e Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, na capital de São Paulo:

O curso destinava-se a atender adolescentes e adultos, entre 14 e 30 anos, com ausência ou atraso na escolaridade; visava, pois, recuperar e acelerar a escolarização, por isso previa a conclusão do então curso ginasial em 2 anos (PIMENTA, 1988, p. 94).

Durante as décadas de 1970 a 1980, os exames supletivos cresceram em números cada vez maiores. A preparação ocorria por meio de cursinhos especiais, pela TV, ou individualmente. Criaram-se empresas especializadas, faziam-se promessas de facilidades, as mais variadas, e propagandas múltiplas. Em uma sociedade onde não se podia criticar, não era necessária uma formação crítica. Somente era necessária a mão de obra qualificada para movimentar o mercado e gerar lucro. A única semelhança entre essa educação supletiva e a de 1940 a 1960, é escolarização “fora do tempo” (ARAÚJO, 2015). Tanto o déficit quantitativo, quanto o qualitativo se mantêm. O golpe militar de 1964 com a nova “doutrina do ensino supletivo” como política de governo, foi um grande atraso no patrimônio da educação de jovens e adultos.

A doutrina tecnicista dos desdobramentos da Lei 5692/71 foi o retrocesso da política educacional da formação humana pensada, íntegra e social do pensamento freireano, que estava em voga em 1964 (ARAÚJO, 2015, p. 97).

A taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos ainda era de 20,07% em 1980. Tínhamos ainda o problema da evasão escolar, pois a grande maioria dos jovens em idade escolar que ingressavam no ensino regular era excluída nos primeiros momentos da vida escolar. “[...] havia nitidamente, uma exclusão condicionada especialmente pela situação social, cultura e econômica das famílias dos alunos” (MARCÍLIO, 2005, p 282). Não são questões novas para o Brasil e, nem tampouco superadas, apesar das políticas públicas implementadas, o analfabetismo

entre a população de jovens e adultos persiste, ela tem causas históricas e reflete problemas estruturais não solucionados (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). Nossos índices eram e continuam muito abaixo dos padrões internacionais e incompatíveis com o desenvolvimento do país.

Os esforços de educar jovens e adultos no Brasil, na maioria das vezes esteve direcionado em preparar mão de obra qualificada. Paulo Freire foi o educador que mais chamou a atenção para as causas sociais do analfabetismo, principalmente por meio do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica. Seu trabalho evidenciava a necessidade de realizar uma Educação de Adultos crítica, voltada para a transformação social, uma educação voltada para a participação na vida política da nação. O regime militar praticamente paralisou seu trabalho, levando essa modalidade de ensino novamente para a formação técnica. Embora vários projetos e avanços possam ser assinalados, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que pouco avançou em direção a sua superação e, apesar das políticas públicas proporcionarem oportunidade de acesso e permanência na escola, não têm sido capazes de garantir uma educação de qualidade capaz de possibilitar a emancipação dos jovens para sua inserção social e profissional (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

A retomada do governo nacional pelos civis, em 1985, traz um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, o que foi um alargamento no campo dos direitos sociais. Devido aos altos custos e resultados abaixo do esperado, o Mobral teve suas operações interrompidas. Em quinze anos de operação, só alfabetizou 10% do público que atendeu. Ele foi substituído pela Fundação Educar por meio do Decreto n. 91.980/1985:

[...] marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar... cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120).

Nos anos 1990 o consenso em torno da centralidade da educação como estratégia de desenvolvimento era o objetivo, devendo para isso uma ação pública nessa área. Dessa forma, os governos latino-americanos organizaram-se em torno de reformar seus sistemas educativos (DI PIERRO, 2000). O diagnóstico da situação educacional destacava os avanços contra o analfabetismo, mas também ressaltava a baixa qualidade dos processos educativos. A década de 1990 foi um período de profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais para o Brasil. Foi a

consolidação da democracia, superando a instabilidade, que marcou o processo de transição do regime autoritário (MARCÍLIO, 2005).

O Brasil sofreu mudanças revolucionárias na década de 1990. Em 1995, com a inflação controlada, o rendimento médio dos brasileiros cresceu 25% (MARCÍLIO, 2005), mas o Brasil continua sendo um país pobre e injusto e a busca pela superação das desigualdades existentes passava inevitavelmente pela educação. A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (9394/96) é promulgada e o seu terceiro artigo garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a necessária oferta de uma educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidade adequadas às suas necessidades: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Cap. II, seção V, artigo 37).

A Fundação Educar, que havia substituído o Mobral em 1985, herdou dele os funcionários, as estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, mas em 1986, o MEC criou uma comissão para elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas. Essa comissão reivindicou a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1º grau aos jovens e adultos, dessa forma dotando-o de identidade própria.

A Fundação ficou submetida à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC. Assumiu assim, a responsabilidade pela articulação do subsistema de ensino supletivo com a política nacional de educação de jovens e adultos. Ela se tornou responsável por incentivar o atendimento as séries iniciais do ensino de 1º grau, a produção de materiais didáticos e por supervisionar e avaliar atividades, bem como promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores.

A subordinação da Fundação à estrutura do MEC possibilitou mudanças significativas: ela saiu da função de execução direta e passou a ser uma instituição de fomento e apoio técnico. O país estava se redemocratizando, foi o início das eleições e da liberdade de expressão, ocorreu a organização dos movimentos sociais e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas do ideário popular retornaram com visibilidade nos ambientes universitários, saindo da clandestinidade. “Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas da educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

O direito à educação foi seguidamente garantido em lei. Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90). No seu artigo 4º, ele dá garantia que os jovens têm o direito de pertencer à instituição escolar, assim como a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, JOMTIEN, TAILÂNDIA, 1990) que já expressava um consenso em torno da prioridade de ser conferida a universalização da educação básica. De acordo com Di Pierro (2000), mesmo as correntes liberais e neoliberais conservadoras admitiam que a educação é um bem de apropriação coletiva, cuja provisão compete parcialmente à esfera pública devido a eficácia na equalização de oportunidades socioeconômicas. É evidente que com isso não houve garantia de uma equalização, pois essa admissão não impedia que fossem feitas restrições a produção de serviços educacionais estatais, com o objetivo de priorizar a produção privada. (DI PIERRO, 2000, apud DRAIBE & HENRIQUES, 1988, e FRIEDMAN, 1977).

Com essa configuração, o cenário na década de 1990 era promissor para a educação de jovens e adultos, pois somava-se aos fatores acima a descentralização das receitas tributárias em favor dos estados e municípios, à vinculação constitucional de recurso para o desenvolvimento e à manutenção do ensino. A UNESCO declarou que 1990 seria o Ano Internacional da Alfabetização, convocação realizada na Conferência Mundial de Educação para Todos. Estava o Brasil entre os nove países que mais contribuíam para os índices de analfabetismo no mundo, tudo levou a crer que esses fatores promoveriam uma significativa expansão da oferta e melhoria da qualidade na educação de jovens e adultos. Essas foram expectativas que não se realizaram.

O Presidente Collor, em 1990, determinou o fim da Fundação Educar, usando como motivo o enxugamento da máquina administrativa, também em seu governo, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais foi extinto. A chamada Era Collor foi um período de forte descaso com a educação de um modo geral, até o CENAFOR Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional foi extinto nessa época. A educação de jovens e adultos, devido a descentralização da esfera educacional, sai da União e vai para a responsabilidade do Município. Fica somente a promessa do Presidente Collor de uma possível substituição da Fundação Educar pelo PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania. Com o impeachment de Collor e o governo de Itamar Franco, essa substituição não ocorreu.

No ano de 1993, iniciou-se uma consulta participativa para o novo Plano Político Educacional, que foi concluída em 1994, ano em que foi eleito como Presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso, que no ano seguinte implantou a Reforma Político Institucional da Educação Pública, que devido às restrições com gastos políticos, descentralizava os encargos financeiros com a educação. A ausência de atuação direta do MEC, junto à educação de jovens e adultos, a tornou novamente marginal nas políticas públicas.

A reforma educacional implantada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, implementada sob esse imperativo de restrições de gastos, teve por objetivo a descentralização dos encargos financeiros com a educação, “racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122). De acordo com Haddad e Di Pierro, essas diretrizes na implantação da reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação de jovens e adultos em sua posição marginal nas políticas públicas de âmbito nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei n. 9394) foi curta e pouco inovadora em relação à Educação de Jovens e Adultos. Ela reafirmou o direito a educação: “direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos supletivos” (DI PIERRO, 2000). Importante salientar dois pontos favoráveis: a redução da idade mínima para o exame supletivo de 15 anos para o fundamental e de 18 anos para o ensino médio. Também foi o fim da distinção entre os subsistemas Regular e Supletivo. Dessa forma, a EJA foi integrada ao ensino básico comum.

A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixam de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

O Plano Nacional de Educação de 1999 foi uma conciliação entre o Projeto de Lei do Poder Executivo, e o Projeto de Plano Nacional de Educação entregue a Câmara dos Deputados pela sociedade, construído no II Congresso Nacional de Educação. O PNE apresentou em seu texto a educação continuada ao longo da vida como forma de garantia da cidadania e como motor do desenvolvimento econômico e social. Para a EJA significou três desafios a serem superados: o resgate da dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o, treinar o imenso contingente

de jovens e adultos para inserção no mercado de trabalho e criar oportunidades de educação permanente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A educação tem o seu direito garantido na lei, mas sua efetiva ação nas políticas públicas não se realizou. A década de 1990 foi marcada pela relativização dos direitos educativos, nos planos cultural, jurídico e político dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas, conquistas de um momento anterior (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Consolidou-se a descentralização de financiamento e de serviços, e também a posição marginal que a educação básica de jovens e adultos passou a ocupar nas prioridades das políticas públicas.

Na metade dos anos 1990, o governo federal deu início a três programas para formação de jovens e adultos, sendo que nenhum deles era coordenado pelo Ministério da Educação, e todos eram coordenados no regime de parcerias que envolvia a sociedade civil, instâncias governamentais e instituições de pesquisa e ensino. Em 1997 é criado o PAS – Programa de Alfabetização Solidária, uma organização não governamental, subordinado ao Conselho da Comunidade Solidária, que teria por função atender jovens entre 12 e 18 anos dos municípios mais pobres do Brasil. As parcerias seriam entre as prefeituras, as universidades e as empresas privadas.

No mesmo ano do PAS, foi desenvolvido o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que entrou em operação em 1998. Em parceria com o CRUB – Conselhos de Reitores da Universidade Brasileira, o INCRA – Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária e o MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O objetivo do programa era a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontravam na condição de analfabetismo total.

E o terceiro programa criado, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho – SEFOR/MTb, o PLANFOR – Plano Nacional de Formação do trabalhador teria por objetivo a formação complementar, sem objetivar a substituição da educação básica. A sua operação foi descentralizada, tendo por suporte uma rede heterogênea de parceiros públicos (secretarias da educação, órgãos públicos estaduais e municipais) e privados de formação profissional (organizações não governamentais e sindicatos, escolas de empresas, fundações, universidade e institutos de pesquisa).

Entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR receberam cursos em habilidades básicas, mas o baixo nível

de escolaridade dos cursistas continuou a ser apontado como obstáculo à eficácia do Programa (HADDAD; DI PIERRO, 200, p.125).

Um direito básico de boa parte da população foi subtraído. As políticas públicas nessa área constituíram em boa parte a inconclusão da construção da democracia e da cidadania no Brasil. Esses fatos só nos levam a concordar com Arroyo (2009): a educação de jovens e adultos tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular para jovens e adultos jogados à margem da sociedade. O que deve ser levado em conta na análise da qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos na atualidade, a nossa inserção em um CIEJA no município de São Paulo evidenciou um número de jovens, cada vez mais jovens, em busca de uma educação que lhes foi negada.

Haddad e Di Pierro (2000) indicam em seu trabalho mais um fator que veio moldando as condições da oferta da modalidade de ensino EJA: trata-se da ampliação de ofertas de vagas. Essa ampliação no ensino público no nível fundamental realmente ocorreu, fato que tornou as escolas públicas brasileiras abertas às amplas camadas da população, superando o caráter historicamente elitista do início do século, mas ainda com um longo trajeto a ser superado pela frente. O Brasil vem gradativamente substituindo um analfabetismo absoluto de jovens e adultos por pessoas com domínio precário de leitura e escrita, o que acadêmica e oficialmente é caracterizado com um “analfabetismo funcional”. Nos últimos anos, a EJA deixou de só absorver pessoas que não tiveram oportunidade de uma escolarização na idade própria, para o acolhimento de excluídos do ensino regular, por distorção de idade e ano, em um fluxo escolar que continua a reproduzir exclusão e fracasso. Alunos que apresentam problemas de disciplina ou frágil desempenho são estimulados a abandonar o ensino regular e buscar o EJA como uma alternativa viável (HADDAD; SIQUEIRA, 2016).

O número de vagas ofertadas ainda é insuficiente, pois ainda temos um grande número de crianças e adolescentes que não estão estudando. Mesmo ocorrendo a ampliação na oferta escolar, não houve uma melhoria das condições de ensino. A sociedade tem mais escola, mas a qualidade ainda deixa a desejar. Mesmo com o setor público brasileiro consagrando menos de 1% dos gastos educacionais ao ensino supletivo (1985-1999), as matrículas tiveram significativo crescimento nessa modalidade de ensino: duplicaram no nível fundamental e quadruplicaram no ensino médio (DI PIERRO, 2000)

A ampliação do ensino público desenhou uma nova modalidade de exclusão educacional. Existe um número significativo de jovens e adultos que passaram pelo sistema de ensino, só que nele realizaram uma aprendizagem que não foi suficiente para usarem os conhecimentos adquiridos com autonomia em seus cotidianos. Uma das formas possíveis de constatação desse fato é passível de confirmação, bastando, para isso, a visita aos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos. Nas salas de aula encontramos jovens que passaram no mínimo pelo Ensino Fundamental I e apresentam profundas dificuldades, tanto de leitura como de escrita.

Essa exclusão consistente e regular já é datada há tempos no Brasil. O ensino supletivo teve, desde sua existência, as distorções do sistema regular de ensino, que, ou não tem escolas suficientes para todos de 7 a 14 anos de idade, ou expulsa prematuramente parte de seus alunos (MARCÍLIO, 2005).

A Plenária da II Conferência Nacional de Educação, em Belo Horizonte em novembro de 1997, já definia de forma clara a configuração da educação de jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos inclui, como integrante da educação básica, além dos programas especialmente destinados à erradicação do analfabetismo, o oferecimento do ensino fundamental, do ensino médio do ensino supletivo, de cursos profissionalizantes e outros cidadãos que tiveram sua escolaridade interrompida. Esses cursos deverão ampliar o conhecimento das pessoas, para que possam defender uma melhor qualidade de vida, de saúde, de trabalho, de acesso à educação superior e participar social e politicamente da sociedade para a qual produzem. (MARCÍLIO, 2005).

Em 1996, um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído mais de quatro anos de estudos. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), em pesquisas recentes são necessários no mínimo quatro anos de escolarização bem-sucedida para que se obtenha habilidade e competências que caracterizem um cidadão alfabetizado plenamente. Os CIEJAs apresentam um público que evidencia que essa escolarização não foi bem-sucedida. São muitas as exigências da sociedade moderna e com isso temos aproximadamente metade da população jovem e adulta brasileira na categoria de analfabetos funcionais.

Hoje, o volume das informações disponíveis no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que a alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender (Preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. ONU, 1990).

O Brasil possui boa parte da população de jovens entre 15 e 17 anos (15,7%) fora do ensino médio (IBGE, 2014). É uma parcela significativa de jovens que se encontram excluídos de uma educação básica, que terão grandes dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho, reafirmando uma exclusão historicamente construída e perpetuada, uma clara violação do direito humano à educação. O artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 estabelece o direito de todos à educação. O Brasil está entre os 10 países responsáveis por 72% da população analfabeta do mundo (HADDAD; SIQUEIRA, 2016). O direito à educação é o caminho para as garantias de outros direitos. Em uma sociedade letrada, não ter acesso a leitura e escrita é uma forma cruel de exclusão.

Estar fora da escola, em idade em que se esperaria que a criança e o jovem desenvolvessem as habilidades e os valores necessários à sua inserção no mundo do trabalho e na vida cidadã, representa situação de forte exclusão social (BARRETO; CODES; DUARTE, 2012). Os jovens frequentadores do CIEJA apresentam em suas narrativas de vida esse sentido da escola vista como condição básica para a construção de um projeto de vida, e, mesmo se sentido regularmente expulsos do ensino regular, buscam no CIEJA uma oportunidade de completarem sua formação escolar. As histórias de vida desses jovens falam de sua condição de vulnerabilidade e, principalmente de contexto de exclusão e marginalização. Em 2007, o Brasil tinha uma escolaridade média de 7,3 anos, abaixo dos oito anos que foi estabelecida pela LDB 5.692 de 1971. Essa média cai para 6,3 anos se a população é preta ou parda, 5 anos para os 20% mais pobres. A desigualdade nos níveis de escolaridade acompanha as conhecidas desigualdades da sociedade brasileira, o que colabora com a sua reprodução (HADDAD, 2009)

Desde 1990, o Ministério da Educação renuncia ao direito/dever de atender diretamente os jovens e adultos de baixa escolaridade. A Constituição de 1988 garantiu o direito desse público a uma oferta gratuita de ensino, mas as políticas dos anos 1990 caminharam para um esvaziamento desse direito (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Os Programas apresentados como possíveis soluções estão a cargo da filantropia e da sociedade civil, com possíveis subsídios do governo federal, estadual e municipal. Esse perfil delineia uma política compensatória para as situações de extrema pobreza.

Um marco nos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos foi a criação do MOVA – Movimento de Alfabetização criado em São Paulo em 1989, na

administração municipal do Partido dos Trabalhadores (PT), quando Paulo Freire estava no comando da Secretaria Municipal da Educação. Movimentos e entidades sociais foram chamados para fazerem juntos a gestão de um programa municipal, em uma grande ação alfabetizadora. “O MOVA ganhou notoriedade nacional e passou a ser implantado em diversas prefeituras, criando inclusive uma articulação nacional de educadores e educando que permanece até hoje como rede e com nacionais regulares” (HADDAD, 2009).

O Projeto MOVA-Brasil tem como finalidades a inclusão social e a garantia do direito humano à educação, a redução do analfabetismo no Brasil, a geração de trabalho e renda e, com isso, contribuir para a construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A ação pedagógica se desenvolve com base na Leitura do Mundo do(a) educando(a), que busca mapear as situações significativas do contexto em que estão inseridos. Desse processo, surgem os Temas Geradores que orientam a escolha dos conteúdos²(INSTITUTO PAULO FREIRE).

Em 2000, a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (MEC), com o então ministro Paulo Renato, apresentou as funções da EJA como sendo três: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora (CEB 11/2000). Reparadora devido a restauração de um direito negado, equalizadora por permitir a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, permitindo a novas inserções no mundo do trabalho e na vida social, e qualificadora no próprio sentido da EJA que tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. São funções bem definidas, a questão é o quanto, nesse caso, a prática consegue representar a teoria.

A EJA – Educação de Jovens e Adultos se configurou como uma modalidade da Educação Básica destinada a jovens e adultos acima de 15 anos que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano), e que agora se encontram sob a responsabilidade da esfera dos municípios. Como poderá somente essa esfera dar conta de uma parte representativa de nossos jovens, pensando em condições básicas que já não se realizam na primeira entrada desse público em instituições escolares? Os educadores são os mesmos, as estruturas, embora conceitualmente mais amplas e abertas, pouco podem fazer por si só.

Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Ensino (SME) por meio do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede

² <https://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/projeto-mova-brasil>

Municipal de Ensino – Programa Mais Educação São Paulo, submetido à consulta pública em 2013 e aprovado em 2015, estabeleceu princípios da reorganização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas perspectivas da gestão democrática e participativa, da integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e qualidade social da educação.

O Programa Mais Educação São Paulo evidencia e considera as singularidades e especificidades da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito às necessidades educacionais, sociais e culturais dos educandos jovens e adultos que frequentam as Unidades Educacionais e os Espaços Educativos desta modalidade de Educação Básica. Na leitura dos documentos que orientam essa modalidade de ensino existe uma clara direção para uma educação humanizadora, em busca do ser-mais do homem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2016).

A Divisão de Orientação Técnica da EJA reafirma o direito à educação como direito humano fundamental, na perspectiva ao longo da vida, buscando a valorização e a articulação de suas cinco formas de atendimento. O seu objetivo é garantir aos jovens e adultos a possibilidade de prosseguir nos estudos e na formação profissional inicial, em consonância com as diretrizes estabelecidas no Programa Mais Educação São Paulo.

As cinco formas de atendimento da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo são:

- EJA REGULAR - Noturno oferecidos em EMEF, EMEFM e EMEB
- MOVA-SP Movimento de Alfabetização
- CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
- CMCT - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
- EJA MODULAR – Oferecido em EMEFs que optam pelo projeto

A EJA REGULAR é oferecida em Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, em Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFs e nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBs. Os cursos são noturnos, presenciais, e tem duração de quatro anos, divididos em quatro etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Etapa Final. Cada etapa com 200 dias letivos.

O MOVA-SP é uma parceria da Secretaria Municipal da Educação com Organizações da Sociedade Civil. São classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo. Suas salas são instaladas em locais onde a demanda por alfabetização seja grande. Suas aulas ocorrem em espaços como associações

comunitárias, igrejas, creches, empresas, ou seja, lugares onde existem espaços para aula e necessidades da comunidade.

O CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos que será a modalidade da qual trata esse trabalho, com a descrição de suas especificidades logo abaixo.

O CMCT – Centro Municipal de Capacitação e Treinamento, oferece a jovens e adultos qualificação profissional inicial, de curta duração, nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos informática, corte e costura e auxiliar administrativo.

A EJA MODULAR é oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs que aderirem ao Projeto. Trata-se de curso presencial, no período noturno, de 50 dias letivos e atividades de enriquecimento curricular. Realizado em quatro etapas, cada etapa de quatro módulos. Os módulos ocorrem em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A complementação da carga 1 hora e 30 minutos (2 horas/aula) é optativa e é composta de enriquecimento curricular.

2.2. Especificidade do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA

O contexto onde se deu a presente pesquisa se configura na modalidade de educação de jovens e adultos criado com base no Parecer CNE/CEB nº 11/00, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

[...] com a finalidade de oferecer, no âmbito do sistema municipal de ensino, uma modalidade da educação básica, com especificidade própria, que exerça função reparadora, enquanto possibilita a entrada de jovens e adultos no circuito dos direitos (SME, 2016).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo através do Parecer CME nº 10/02 aprova o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos.

Os CIEJAs da cidade de São Paulo foram criados em 2003 pelo Decreto n. 43052 de 04 de abril, pela Prefeita Marta Suplicy. Sendo regulamentado em 2012, no governo do Prefeito Gilberto Kassab, pelo Decreto 53.676/2012 (Lei n. 15.648/2012), baseado no Projeto de Lei do Vereador Gilson Barreto - PSDB (PL n. 133/10).

Trata-se de uma escola municipal de ensino supletivo gratuito, que oferece Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) para jovens e adultos acima de 15 anos. A cidade

de São Paulo encerrou o ano de 2014 com quinze CIEJAs. Eles estão diretamente vinculados aos Núcleos de Ação Educativa – NAEs, da Secretaria Municipal da Educação.

De acordo com o Decreto de sua criação, sua origem se deve a necessidade de ampliar o acesso ao ensino fundamental dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursá-lo e concluí-lo na idade própria, assim como de implantar programas de educação especialmente dirigidos a esses educandos, com ênfase na preparação para o mundo da cultura e na orientação para o mundo do trabalho.

De acordo com o art. 4º, da Lei 53676, os CIEJAs serão instalados em prédios municipais, adaptados ou construídos para esse fim, ou em prédios locados ou cedidos por órgãos públicos e entidade particulares, mediante convênios e acordos de cooperação, nos termos da legislação em vigor.

O CIEJA é uma Unidade Educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu Projeto Político-Pedagógico o Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional Inicial. Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados em quatro Módulos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). Cada módulo tem duração de um ano em duzentos dias letivos e são desenvolvidos em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula).

A qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários formativos, definidos a partir das necessidades da comunidade e características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental. De acordo com o Decreto 43052 (art. 2º), que o instituiu, a educação profissional de nível básico poderá ser desenvolvida mediante convênios ou acordo com empresas e entidades públicas e privadas.

O fio condutor da EJA, que repercute nas cinco modalidades oferecidas, inclusive o CIEJA, está embasado desde 2013 pelos princípios básicos de diversidade especificados pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, que são: flexibilidade e qualidade, passando pelo conhecimento e reconhecimento de suas formas de atendimento como caminho para promover acesso, a permanência e qualidade da aprendizagem para jovens e adultos, com vista à conclusão do Ensino Fundamental na perspectiva da educação ao longo da vida.

Os Princípios e Práticas Pedagógicas que estão direcionando o trabalho dos educadores foram apresentados em janeiro de 2015 e se configuram em sete tópicos.

A importância de apresentar essas diretrizes é fundamental para a compreensão do trabalho que visa se desempenhar nas unidades do CIEJA e nas outras modalidades da EJA, são eles:

1. Articulação dos saberes da Educação Formal e da Educação Não Formal

“À escola cabe produzir igualdade de acesso aos bens e objetos culturais, que dão sentido à existência humana” (CADERNO DE SUBSÍDIOS, 2014, p. 27). A metodologia pedagógica deve partir da presença dos saberes e histórias de vida, constituindo uma prática libertadora e emancipatória.

2. Metodologia dialógica

A discussão de currículo está diretamente ligada à prática educativa, pois é a partir das práxis que ele se concretiza. A prática educativa envolve educandos e educadores, mediados pelo diálogo como forma de estabelecer relações horizontais.

3. Trabalho com Projetos

Considerar os saberes prévios dos educandos, construção de conhecimento coletivo e interdisciplinar, aprendizagem baseada na problematização e investigação da realidade, coloca o educando como protagonista no processo de construção do conhecimento.

4. Educação como ato político

Oportunizar instrumento de leitura crítica da realidade, consciência do seu lugar social e possibilidade de intervenção na sociedade.

5. Flexibilização dos Tempos e Espaços

Atividades contextualizadas e diversificadas, ênfase no trabalho coletivo e colaborativo, reorganização das rotinas e espaços, os conteúdos em razão das necessidades dos educandos.

6. Valorização das Histórias de Vida e Identidades dos Jovens e Adultos

Conhecer a trajetória dos educandos para valorizar as histórias e as identidades dos jovens e adultos. Percepção de classe social, questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religiosidade, procedência, deficiência, entre outros.

7. O Mundo do Trabalho

A necessidade de inserção no mundo do trabalho e nos espaços de participação da vida social é o que leva, na maioria das vezes, o educando até os espaços escolares. Educadores com visão crítica para estabelecer conexões entre projetos de vida dos educandos e o currículo da unidade escolar.

A educação é vista como uma das poucas variáveis de intervenção política capaz de impactar ao mesmo tempo a competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão (TEDESCO e LOPEZ, 2000). Quando a educação é negada aos jovens brasileiros, ou promove uma inclusão perversa, estamos colaborando para perpetuar uma desigualdade histórica. Os jovens e adultos que chegam ao CIEJA, em sua maioria, buscam uma inserção social, em grande parte pelo mundo do trabalho. Nessa procura acabam conseguindo não fazer parte, por algum tempo, das estatísticas da baixa educação dos brasileiros, mas não existe garantia de que terão sucesso nessa segunda chance.

A pluralidade dos jovens e adultos que frequentam o CIEJA é uma realidade, observa-se a diversidade social, geracional, étnico-racial, de ritmos de aprendizagem e de gênero (SME-DOT-EJA, 2015), que são visivelmente confirmadas nas salas de aula. Essa configuração de pluralidade com certeza exige muito dos profissionais que se dispõem a essa prática. É necessário conhecer o perfil desses educandos e construir currículos e práticas pedagógicas capazes de dar conta dessa diversidade. A orientação dessa modalidade de ensino, em seu embasamento, busca a construção de um saber significativo e libertador.

O analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil é um fenômeno que veio se perpetuando historicamente. O direito dessa população a educação foi gradativamente sendo construído e esse direito está inscrito em três instrumentos jurídicos de âmbito nacional (HADDAD; SIQUEIRA, 2016). A Constituição Federal de 1988, detalhado na LDB de 1996 e no parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica. Mesmo com esse direito garantido em Lei não podemos afirmar que ele venha se cumprindo de forma justa e igualitária.

Não se pode negar que tivemos avanços, em decorrência das políticas e programas produzidos por órgãos públicos e privados, somados à ampliação do acesso de novos contingentes da população ao ensino regular. As taxas de analfabetismo na população com 15 ou mais caíram de 39,6%, em 1960, para os atuais 8,3% (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). O que não garante a qualidade do modelo implantado e a sua manutenção, principalmente com a crescente juvenilização dessa modalidade de ensino. “Em 2012, um em cada quatro brasileiros que cursaram ou estavam cursando o ensino fundamental II foi classificado como analfabeto funcional” (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). Isso significa que esses brasileiros realizam apenas

operações simples de matemática e conseguem apenas localizar informações em textos curtos. A questão que devemos repensar é que jovens essa modalidade de ensino está formando, será que o CIEJA está preparado para esse novo público.

Talvez, o maior desafio contemporâneo para a EJA seja o reconhecimento de que sua identidade vem mudando no tempo, sem que os problemas que já se encontravam em seu surgimento tenham sido superados e sem que se tenha percebido suas mudanças (CORTE, 2016, p. 24).

A história dessa modalidade de ensino apresenta em seu bojo uma naturalização das diferenças de oportunidades. O Brasil tem uma natureza concentradora de renda, o que produz desigualdade profunda entre as classes sociais (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). A forma como veio sendo tratada a educação dos jovens e adultos das classes menos favorecidas, contribui significativamente para a manutenção deste *status quo*. De acordo com Haddad e Siqueira (2015), a proporção de pretos e pardos que não têm o domínio da leitura e da escrita é o dobro referente à população branca, o que mostra a persistência da desigualdade em nosso país.

Garantir o acesso à educação é de máxima importância, mas a qualidade do ensino ofertado deve ser uma preocupação constante. Os CIEJAs ofertam o acesso, acolhem esse público marginalizado historicamente, mas é necessária uma constante busca pela melhoria da qualidade do ensino ofertado. O crescente envio de jovens, muito deles analfabetos funcionais, é um desafio para as políticas da EJA (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

3. JOVENS/ADOLESCENTES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA: UMA VISÃO FENOMENOLÓGICA

3.1. Jovens ou Adolescentes? Uma visão fenomenológica

Jovens ou Adolescentes? Uma questão intrigante quando buscamos por uma compreensão mais ampla da população que frequenta o CIEJA. Quando da nossa inserção em campo, encontramos uma faixa etária bem ampla, que vai dos 15 aos 29 anos. As nossas pesquisas bibliográficas sobre o tema nos levaram a conhecer a “PEC da juventude”, uma Emenda Constitucional (65/2010), que incorporou o termo jovem a um grupamento social compreendido entre quinze e vinte e nove anos completos (BRENNER e CARRANO, 2014). Esse novo grupo foi dividido em três subgrupos:

1. O jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos;
2. O jovem-jovem, entre 18 e 24 anos e
3. O jovem- adulto, com idade entre 25 e 29 anos.

Temos então, no Brasil, 51 milhões de jovens, 26% da população (IBGE, 2014). A amplitude da idade do público, atendido pela instituição de nossa pesquisa, nos fez refletir sobre essas “categorias” definidas na PEC. O que significa ser jovem, adolescente ou adulto, construir denominações e características onde todos devam se enquadrar nos parece simplista demais, naturalizantes demais:

A adolescência não só foi naturalizada, mas também percebida como uma fase difícil, uma fase do desenvolvimento, semi-patológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais” (BOCK, 2007, p.64).

Ser jovem é um momento existencial, com suas particularidades e sua importância de ser-no-presente, não é simplesmente uma “fase”, um período definido por uma faixa etária. Não existe uma única forma de ser jovem, em todos os tempos e lugares. Cada jovem experiência esse momento de sua existência com o tempo e espaço que lhes são singulares, não sendo possível uma generalização. “É surpreendente que mesmo com estudos antropológicos que vem questionando a universalidade dos conflitos adolescentes, a psicologia convencional insista em negligenciar a inserção histórica do jovem” (BOCK, 2001, p.165).

Os jovens de nossa instituição são, em sua maioria, pobres e negros e se encontram estatisticamente entre aqueles que mais morrem por motivos violentos, sendo negligenciados de forma geral. De acordo com o Índice de Vulnerabilidade

Juvenil à Violência e Desigualdade Racial de 2014, existe uma prevalência em jovens negros serem vítimas de assassinatos sobre os jovens brancos. Essa é uma tendência nacional, em média os jovens negros têm duas chances e meia a mais de morrer do que jovens brancos no Brasil.

O panorama nacional apresenta uma taxa de homicídio entre jovens negros 155% maior do que a de jovens brancos, na evidência de como a violência tem sido seletiva no país e da necessidade de implementação de políticas públicas focalizadas para este grupo de risco (BRASIL, 2015, p. 23).

Ozela e Aguiar (2008), em seu trabalho de pesquisa ao focalizarem as classes C, D e E, falam de um adolescente diferente dos de manuais de Psicologia. Trata-se um adolescente que fala de sofrimento, do medo de não trabalhar, de não conseguir sustentar uma família. Ele não fala dos conflitos familiares tradicionais, ao contrário a família é apoio; não fala de universidade, mas sim da necessidade de um esforço pessoal para obter um trabalho qualquer.

O que nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto, como responsabilidade de todos que fazem parte de um conjunto social. Pais, professores, profissionais e adultos em geral devem ser alertados para a responsabilidade que possuem na formação e na construção social de nossa juventude. Não se deve pedir a eles apenas tolerância (BOCK, 2007, P. 75).

De acordo com os pressupostos da fenomenologia que serão adotados neste trabalho, o dado humano é único. O jovem irá falar de sua própria experiência, não sendo possível generalização, pois não existe uma verdade única. De acordo com Heidegger (1988), tomamos o conceito de verdade como *Aletheia* (do grego desvelamento, desocultação). Compreendemos a verdade como transitória e incompleta, diferente da verdade (*veritas*, do latim) buscada no pensamento positivista de exatidão, adequação com a realidade.

Não se sai em busca da compreensão de um fenômeno tentando aplicar sobre ele uma resposta já sabida sobre ele mesmo. Investigar não é assim uma aplicação sobre o real do que já se sabe a seu respeito. Ao contrário, é a ele que perguntamos o que queremos saber dele mesmo (CRITELLI, 2006, p. 25).

O objetivo deste trabalho é promover uma investigação com base no pensamento fenomenológico, onde a coisa interrogada se revele por meio da participação e da abertura. Só podemos ter acesso ao vivido desses jovens por meio de sua própria fala. Esses jovens têm as suas vivências singulares, diferenças e possibilidades que devem ser olhadas e refletidas, abordadas de forma diferente das explicações e crenças que perpassam concepções arraigadas. Nossa compreensão

da fala desses jovens jamais será completa ou acabada, pois a existência humana é um vir-a-ser. E é nessa medida que nos aproximamos de autores que contextualizam o jovem do nosso país e que, como nós, questionam a naturalização de uma faixa-etária. Ser jovem de uma determinada classe social em nosso país por si só já exige um estudo mais amplo, devido às nossas profundas desigualdades de oportunidades.

3.2. Jovens e a escola

Existem trabalhos que buscam compreender que relações se estabelecem entre esses jovens e a instituição escola. Um dos fatores que se destacam nessas pesquisas, que deve ser considerado de fundamental importância para superação da exclusão desses jovens da escola, é a questão de que o conhecimento transmitido pela escola é algo frequentemente distanciado da realidade. A escola reproduz desigualdades sociais, cria indivíduos passivos, na medida em que eles são reprimidos e sufocados, suas vivências e conhecimento são desvalorizados, como se o único e verdadeiro saber fosse o que está no currículo (FREITAS, 1997).

Esses jovens veem a escola como algo necessário para a vida futura, uma preparação para o convívio em sociedade. O objetivo da educação proporcionada na instituição escola é de uma integração no social vigente, bem como de uma formação moral: “como um lugar que possibilita a aquisição de uma profissão e, posteriormente, a conquista de um trabalho bem remunerado” (MEYRELLES, 2007, p.6). Essa forma de ver a escola já não dá conta dessa população que chega ao CIEJA. “Esperam da escola algo que ela talvez já não possa oferecer... a escola não é mais o único lugar onde se possa aprender, talvez nem mesmo o mais adequado, talvez até o menos aconselhável” (BRAYNER, 2008, p.88).

Existem estudos nos quais a escola é vista como um dos raros espaços de encontros existentes nas periferias mais pobres, o que acaba lhe conferindo um ponto de referência muito importante na vida desses jovens. Embora possamos pensar nos bailes funks, jovens conferem à instituição escola um representativo significado (MEYRELLES, 2004, 2007). A “função da escola” seria de instrumentalizar esses jovens para exercer atividades que promovam a integração social, ela os prepararia para a escolha profissional. “O futuro é proporcionado pela Escola”, a profissão como condição para se ter melhores chances na vida. Brayner (2008), nos fala de uma escola que se encontra entre assustada e fragilizada diante de suas novas demandas.

A nossa inserção no CIEJA nos mostrou essa fragilidade, uma população ampla em sua faixa etária e rica em sua diversidade. Brenner e Carrano (2014), discutem os desafios enfrentados pelas políticas educacionais para que a escola de ensino médio seja significativa para os jovens que dela dependem. São muitos os problemas que os trabalhos recentes apontam, indo desde a expansão degradada da escola até a falta de diálogo e reconhecimento da legitimidade de outras culturas que não a escolar (FREITAS, 1997; BRENNER e CARRANO, 2014), fatores vivenciados no espaço da instituição CIEJA de forma rica e profunda, frequentemente presentes na fala dos jovens que o frequentam.

Essa expansão degradada se traduz em fatores como o “aligeiramento” (BRENNER; CARRANO, 2014) dos conteúdos escolares, a formação inadequada de educadores frente aos desafios vividos nos cotidianos de escolas “massificadas”, o atendimento a um público diversificado, sobrecarga do trabalho docente, precárias instalações físicas das escolas, diminuição de investimentos público, combinações de antigas desigualdades no interior de instituições, entre outros. Os jovens brasileiros, fora dos espaços familiares, não encontram lugares que contribuam para a troca de experiências capazes de promover a reflexão e a problematização sobre si mesmos, seus projetos de vida e o mundo que os rodeiam. Esse seria um caminho possível para que conseguissem construir alternativas possíveis para questões existenciais. A escola, que poderia ser este espaço, não está pronta para desempenhar esse papel (FREITAS, 1997).

Os jovens indicam de forma contundente como o ensino é desinteressante em nossas escolas, apontam o modelo opressivo e repressivo, analisam os professores como indivíduos que se sentem superiores a ele. “Se passivos somos fantoches, se autônomos somos discriminados” (FREITAS, 1997, p. 20). Segundo Brenner e Carrano (2014), existe uma grande distância entre as representações adultas dos jovens, representadas na mídia, na literatura, na psicologia tradicional e as reais características organizadoras dos modos de ser e se viver de nossa juventude. Esse descompasso entre a escola e a juventude cria no jovem uma crise de sentido em relação à escola:

É muito comum que esses alunos se mostrem muito empenhados na conversa e na “bagunça” e pouco empenhados, pouco interessados, na aprendizagem; é comum também que desenvolvam atitudes de confronto com as normas escolares (FREITAS, 1997, p. 19).

Os números do abandono e da evasão escolar no Brasil falam por si só. É evidente que vivenciamos um problema no âmbito da qualidade do ensino oferecido. Embora o número de oferta tenha aumentado no decorrer dos anos, é evidente que a qualidade do ensino ofertado não retém o jovem até a conclusão de no mínimo oito anos de escolaridade. A escola tem dificuldades em reconhecer seus jovens frequentadores como indivíduos de conhecimento, o ritmo e a organização da própria instituição não colaboram com essa aproximação. Os educadores passam a maior parte do seu tempo em sala de aula, sem condições de obter momentos de reflexão e discussão sobre sua prática, além da falta de conhecimentos necessários para promoverem uma aproximação desses jovens (CORTI; FREITAS; e SPÓSITO, 2001).

Os jovens que chegam às escolas são muitos e diferentes entre si. Brenner e Carrano (2014) definem o que se convencionou chamar o “retorno do ator”, que se relaciona com a constatação de que existe um enfraquecimento das instituições quando se fala de uma imposição de programas institucionais às experiências individuais. Essa é uma das formas possíveis de expressar o porquê de tantos jovens se encontrarem fora da escola ou fora da idade indicada para sua idade.

De forma geral, porém, esses jovens consideram que foi mais importante o que aprenderam fora da escola, sobretudo em seus próprios grupos, por tratar-se de um conhecimento mais ancorado na realidade em que vivem (FREITAS, p. 20, 1997).

São muitas as possíveis razões desses jovens não conseguirem se manter no ensino regular, mas essa busca pela escolarização se perpetua. Esses jovens voltam a procurar a educação escolar no âmbito supletivo. De acordo com Tomio (2010), essa educação é vista como condição de vida, como forma de atingir uma condição melhor de vida. Segundo Ferrari e Amaral (2005), o censo de 2000 já indicava três milhões de alunos na Educação de Jovens e Adultos, sendo que desses, 79% eram jovens. Esses dados indicam um perfil e questionam a efetividade de nossas escolas, mas também evidenciam que esses jovens continuam buscando a educação escolar como uma escolha para suas existências.

No censo escola de 2013 (INEP, 2014), o Brasil tinha 3,7 milhões de jovens matriculados na EJA. O Censo indica que os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental possuem uma faixa etária superior aos do que frequentam os anos finais. O fato sugere que os anos iniciais não geram demanda para os anos finais do ensino fundamental e médio na EJA. Essa avaliação aponta evidências de que o EJA acaba por receber esses alunos, que estão nos primeiros anos do ensino

fundamental, mas não conseguem completar no tempo regular. É a escola não conseguindo cumprir seu papel na idade adequada.

Arroyo (2007) sugere que deveríamos pesquisar mais sobre a configuração social e cultural desses jovens e adultos populares com os quais a educação de jovens e adultos (EJA) trabalha. Ele aponta que os últimos dez anos foram anos de polarização, anos de distanciamento desses jovens e adultos, distanciados ou segregados de um projeto nacional de integração, de participação no trabalho, na riqueza, na cultura e no conhecimento. Esse distanciamento do qual fala Arroyo se revela no discurso dos jovens do CIEJA, ora de forma clara e direta, ora nas ações que evidenciam um campo de conhecimento restrito pelos espaços que frequentam.

Os CIEJAS do município de São Paulo recebem atualmente adolescentes que não conseguiram completar regularmente os seus estudos; servem para “tampar” um buraco social, buscando consertar algo que não funcionou como prevê a lei. O interesse por esse jovem que faz esse percurso, mesmo sendo sistematicamente excluído de um direito garantido por lei, se constrói na medida em que ao surgir uma nova chance, ou até mesmo buscando por essa chance, ele retorna à escola. Ficam assim as questões: o que esses jovens buscam? Para que, ou por que, eles continuam buscando a instituição escola? Que sentido ele dá à educação em sua vida?

Esses adolescentes entre 15 e 17 anos encontram-se frequentando um espaço originalmente destinado a outro público. O seu direito de garantia de educação na idade adequada não foi cumprido e ele procura em outros espaços a obtenção desse direito. A busca por compreender qual o lugar da escola na vida desses adolescentes, frequentadores do CIEJA poderá oferecer aberturas possíveis para ressignificações existenciais não só a quem participará da pesquisa, mas também às políticas públicas para esse público em específico.

Os jovens frequentadores do CIEJA expressam em suas falas a busca por esse direito. Eles expressam uma necessidade de cumprirem essa fase da vida, como forma de garantia de um futuro melhor. Escutar e acolher esse jovem nessa fase da vida é uma questão não só de garantia de um direito, mas principalmente da preocupação com a garantia de uma vida digna e significativa de uma boa parcela da sociedade brasileira.

O estudo de como ocorre e se dá esse papel do estado junto aos mais pobres é uma tarefa relevante para a sociedade como um todo. Garantir que esse direito se cumpra é dever de toda sociedade, além do direito de igualdade de condições para o

acesso e permanência desse jovem nessa escola. Arroyo (2007) aponta um caminho possível, que seria o de buscar saber o que aconteceu ao longo dos últimos nove anos com os próprios jovens e adultos.

Arroyo ainda indica uma possível pergunta: que traços têm caracterizado ou que marcas poderíamos encontrar na construção do trajeto educacional desses jovens e adultos populares? O que lhes afeta mais? Como eles se interrogam sobre si mesmos sobre sua própria construção? Por fim, ele sintetiza com uma questão: que traços vêm caracterizando ou que marcas vêm se configurando a juventude e a vida adulta populares?

As questões apontadas por Arroyo transpassam o objetivo deste trabalho, evidenciam a necessidade de um aprofundamento na compreensão do lugar que a escola ocupa na vida desse jovem. O jovem do qual pretendemos nos aproximar tem uma peculiaridade em relação ao seu percurso escolar: de alguma forma ele foi excluído da escola regular. Existe pouca literatura sobre o caminho percorrido por esses jovens, muito se discute sobre os motivos da evasão escolar, inclusive no próprio CIEJA, pouco se discute sobre a trajetória desses jovens. Segundo Ferrari e Amaral (2005), a maior demanda de jovens em busca do CIEJA, dificulta ao professor atender no mesmo espaço e tempo diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem.

Alguns estudos já apontam para o que é chamado “juvenilização do CIEJA” (CARRANO, 2007), um fenômeno que vem ocorrendo em uma educação que teve sua origem na busca de atender o público adulto, mas que em decorrência de fatores outros vem gradativamente recebendo o jovem “expulso” do ensino regular. “Alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos dos CIEJAS vieram para perturbar e desestabilizar a ordem ‘supletiva’ escolar”. (CARRANO, 2007). Os jovens do CIEJA, desta pesquisa, reconhecem esse estranhamento, tanto dos professores como dos colegas mais velhos. A sua narrativa fala desse desconforto, dessa estranheza e da sensação de não pertencimento, mas também reconhecem o CIEJA como uma instituição mais acolhedora do que a escola de onde foram expulsos.

Temos duas grandes questões aqui expostas: porque o ensino regular não dá conta de formar esses jovens na idade adequada, e como administrar essa mudança de público que vem ocorrendo gradativamente no CIEJA, a chamada “juvenilização”. São questões amplas e de difícil compreensão e atuação, que com certeza exige

muito estudo e profundas discussões. É necessário que a sociedade se movimente como um todo, Brayner (2008) tem razão quando afirma que hoje o shopping center é o lugar onde compramos identidades e “autenticidades” múltiplas, negociáveis e efêmeras. Ele fala de uma escola pública cada vez mais ocupada com tarefas que não lhe compete: “nossa sociedade é escolarizada e incapaz de pensar a educação de outra maneira que não seja escolar” (BRAYNER, 2008, p. 85).

Este estudo visa ouvir esses jovens, possibilitar espaços de escuta a quem vivencia essas duas questões e por elas é afetado. Nossas políticas públicas precisam escutar essa população e seu sofrimento, é o futuro que bate à porta do CIEJA buscando espaço de atuação em uma sociedade cada vez mais elitista e, refratária a mudanças. “Perdemos pouco a pouco o contato com o mundo e a capacidade de se colocar no lugar do outro e, conseqüentemente, a competência para julgar... uma sociedade patologicamente individualista e desorientada...” (BRAYNER, 2008, p. 90). Ainda: “Uma sociedade que funda sua existência na exclusão e na desigualdade”. (BRAYNER, 2008, p. 54).

Freire e Brayner, dois autores em duas épocas, mas que abrem caminhos para a discussão de que escola precisa. É necessário um espaço de diálogo, onde todos estejam envolvidos nas decisões que influenciam o cotidiano desta sociedade. Brayner aponta o quanto podemos apagar luzes em crianças, assim como Freire ressalta que alfabetizar é um instrumento de resgate da cidadania. “Crianças na escola são cidadãos em ato, não em potencial” (BRAYNER, 2008, p. 42).

4. CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS DO TERRITÓRIO E DA INSTITUIÇÃO

4.1. Território

“Um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades.”

(Ricardo Abramovai)

Segundo Brito (2008) o termo território trata de uma categoria geográfica elaborada historicamente, sendo um conceito consagrado nas ciências sociais. Ele é genericamente utilizado para designar uma extensão da superfície da terra. Na década de 1980, pesquisadores das ciências humanas, sobretudo da geografia, buscaram superar a vinculação biológica que permeia esse entendimento, principalmente com a valorização das ações sociais.

Brito ainda nos apresenta o conceito de territorialidade, que são ações entre agentes sociais, ao nível de relações hierarquizadas, muito vinculadas às relações de dependência. Em sua visão, a territorialidade humana se mostra como um conjunto de relações mediadas pelo poder entre distintos agentes sociais: Estado/Governo, empresas, instituições sociais, cidadãos, entre outras que se interessam por algum objeto comum localizado numa dada porção do espaço geográfico. “Territórios são produzidos e podem ser desfeitos” (BRITO, 2008, p. 20).

O território formal é frio, não considera a história. Aqui tratamos do território vivo, sem fronteiras, que tem relação com a história social dos homens. “Trata-se da memória dos acontecimentos inscritos nas paisagens, nos modos de viver, nas manifestações que modulam as percepções e a compreensão sobre o lugar” (ROSA, 2016, p. 55). Ele tem vida, tem história. O território de nossa pesquisa tem 21 Km². Com 264.918 habitantes³, ela foi loteada em 1947, originária de um antigo sítio pertencente à família Brasília Simões. Segundo Rosa (2016), o território se caracteriza por ocupações de mananciais e superpopulação, predominantemente de baixa renda.

³ ROSA, Elisa Zaneratto et al, p. 59 2016, apud disponível em: <http://prefeitura.sp.gov.br/cidades/secretarias/subprefeituras/subprefeitura/dados_demograficos/index.php?p=12758>.

O território de nossa pesquisa tem uma das maiores porcentagens de população negra (10,4%), entre negros e pardos, são 106.520. A Secretaria Municipal da Saúde reconhece que existe iniquidades em saúde relacionadas à questão racial e as especificidades da população negra. O território de nossa pesquisa é uma região de São Paulo que possui uma alta concentração de favelas. Existem 1.632 domicílios que possuem mais de cinco moradores por dormitório. Quarenta por cento de sua população possui renda abaixo de dois salários mínimos, as condições de emprego e habitação são precárias (ROSA, 2016).

Completando esse quadro de vulnerabilidade, o território de nossa pesquisa possui altos índices de violência, não conta com hospitais e nem leitos hospitalares e é escassa a presença de Unidades Básicas de Saúde, possui uma rede de saúde e apoio ampla e organizada, mas ainda frágil (ROSA, 2016).

As escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social tendem a ter uma população discente composta de crianças e jovens com baixo recursos culturais, familiares e residentes no entorno da escola (CENPEC, 2011 p. 8).

Essa é uma apresentação do território onde está localizada a instituição de nossa pesquisa.

Conhecer a história de um lugar possibilita uma melhor compreensão da identidade coletiva de um povo, a chegada em campo deve ser cuidadosa em sua abordagem, é necessária uma atenção à postura, à linguagem, ao desejo de escuta, e ao respeito às diferenças. Território é mais do que um espaço geográfico passivo à mão humana, é composto por laços que se formam entre os agentes pertencentes ao local. “As formas como as conexões estabelecidas pelos atores sociais evoluem marca os aspectos territoriais específicos, atribuindo aos espaços diferentes dinâmicas” (CORDEIRO NETO; ALVES, 2008).

A nossa inserção na instituição veio atravessada pelas especificidades desse território, estavam presentes nas narrativas dos adolescentes e nas questões trazidas pela coordenadora pedagógica. O CIEJA recebe boa parte dessa população negra, pobre e marginalizada, que sofre as influências desse território e a ele reage. Essa escola, inserida nesse contexto, é convocada a agir e necessita da ação efetiva das políticas públicas. Não basta que forneçam a equipe de educadores, faltam estruturas de apoio que deem suporte ao corpo docente e à coordenação:

A educação não pode se limitar a construir para cada aluno um tipo de estoque de conhecimento. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do

desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes (CORDEIRO NETO; ALVES, 2008, apud DOWBOR, 2006^a, p. 5).

O tempo passado dentro da instituição nos fez reconhecer esse território. Fizemos em campo a leitura do mapeamento acima. Os adolescentes que frequentam o CIEJA falam dessa vulnerabilidade, da vivência de forma intensa e da procura pela escola supletiva mesmo sendo repetidas vezes “expulsos” do ensino regular. Qual o lugar da escola na vida desses jovens, que têm o seu cotidiano nesse território e sofrem a sua vulnerabilidade na pele?

4.2. A instituição da pesquisa: o CIEJA da Zona Norte

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos foi criado pelo Decreto nº 39.188 de 21 de março de 2000, ainda com a designação de CEMES – Centro Municipal de Ensino Supletivo, pelo então Prefeito de São Paulo Celso Pitta.

O Decreto nº 43.052 de 04 de abril de 2003, transforma o Centro em um CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, passando a se localizar no atual endereço. No ano de 2011, a Prefeitura de São Paulo, em homenagem à Professora X.Y.Z. pelos serviços prestados ao ensino municipal, através do Decreto nº 52.712 de 10 de outubro, altera o nome da escola para CIEJA.

Segundo as próprias palavras da Coordenadora Geral, a missão do CIEJA é a de inserir o aluno no mundo do trabalho e da cultura, em uma cidade de imensas oportunidades e igual tamanho. Sua busca é construir passo a passo, dentro de uma gestão participativa, um modelo diferenciado de escola, o que de fato o fazem, pelo que acompanhamos no cotidiano institucional.

O seu público é o adulto trabalhador e o jovem que não obteve sucesso nas escolas anteriores, o idoso que busca realizar o projeto de ler e escrever, bem como uma infinidade de alunos com necessidades educacionais especiais. Junto com suas equipes técnicas, docente e gestora, caminham por uma trilha instigante em busca coletiva por um lugar ao sol.

O CIEJA se encontra em um prédio de quatro andares no Jardim Maracanã. A escola possui doze salas de aula e um laboratório de informática. São 43 servidores que mantêm a estrutura da escola, sendo 25 educadores, 9 no ensino Fundamental I e 16 no ensino Fundamental II e Médio.

Os educadores do Ensino Fundamental II e Médio se dividem nas seguintes disciplinas: cinco de matemática, quatro de geografia, quatro de inglês, dois de

português e um de história. Sua estrutura é para 802 vagas. Atualmente possui 709 alunos, que se dividem em 30 turmas, sendo 14 na parte da manhã, 9 na parte da tarde, e 7 noturnas. Com isto sua maior concentração de alunos é na parte da manhã.

O CIEJA tem sua organização em módulos anuais, que se dividem em Ensino Fundamental I: módulos I e II, e Ensino Fundamental II: módulos III e IV. A maior concentração de educandos se encontra no Módulo IV, são 429 educandos ao todo. O que reforça a informação do censo de que os jovens completam os dois primeiros ciclos do ensino fundamental na escola regular, mas não conseguem permanecer nos dois últimos ciclos.

O espaço também dispõe de SAAI – Salas de Apoio e Acompanhamento a Inclusão, sendo três para educandos com os ditos “transtornos globais do desenvolvimento” e uma sala para educando com deficiência visual. A sala de informática é utilizada para realização do Itinerário Formativo de Informática, além de oferecer apoio aos jovens e adultos que se dispuserem a participar, ou procurarem o espaço.

É possível perceber nos espaços da Instituição algumas das ações norteadoras da educação de jovens e adultos determinada pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação. Nas paredes da escada que dá acesso às salas de aula e a sala da coordenação pedagógica é possível acompanhar um dos trabalhos desenvolvidos pela Instituição. São murais que contam a história do Brasil e passagens importantes da história mundial.

No material de orientação que encontramos com a coordenadora é apresentado a definição que o CIEJA segue, em sua visão de sociedade, homem e educação: a sociedade é a da competição, baseada em ações e resultados e deixa claro a busca por construir uma sociedade democrática, igualitária, reflexiva, crítica e inclusiva. A sua visão de homem se define por um ser social, voltado para o seu bem próprio, mas acima de tudo para o bem-estar do grupo do qual faz parte. Aponta a busca pelo conhecimento como forma de se apropriar dele e, assim modificara a sociedade que o cerca. Sempre através do movimento dialético: “do social para o individual e do individual para o social”, para com isso se tornar sujeito da sua história.

O processo educacional na visão das diretrizes do CIEJA deve contemplar o ensino e a aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e que resulte em um processo de produção e apropriação do conhecimento, dessa

forma formando o cidadão crítico capaz de exercer sua cidadania, refletindo sobre questões sociais e sempre buscando alternativas para superação da realidade.

Um dos projetos desenvolvidos pelo CIEJA chama-se APOEMA, em tupi guarani, “aquele que enxerga adiante”. Os trabalhos envolvem o contato com a arte, seja por meio da fotografia, da escultura, ou da pintura. O Projeto foi vencedor em 2013 no Programa Arte na Escola Cidadã, com o Projeto APOEMA - Olhares: Fotografia. Os educandos realizaram excursões pela cidade de São Paulo, seja pelas ruas próximas ao CIEJA, ou visitas em exposições como o Centro Cultural Branco do Brasil, Sebastião Salgado, Vik Muniz, entre outras. A partir das imagens adquiridas nessas visitas foi construído o portfólio que foi vencedor do Programa.

O Projeto APOEMA é multidisciplinar e estimula o educando a centrar esforços em matemática e português e ao mesmo tempo procurar revelar dotes artísticos em todas as áreas: música, artesanato, pintura, grafite. Ao final de cada semestre o educando apresenta o seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). O APOEMA possibilita que educandos e educadores fiquem mais próximos e desenvolvam afinidades, abrindo espaços para o diálogo e facilitando a troca no processo ensino aprendizagem.

A organização da Instituição enriquece os espaços com atividades extraclases, desde teatro e óperas até passeios noturnos pela cidade. São muitas as saídas culturais que oferecem outra visão de mundo aos frequentadores do CIEJA. São atividades variadas, utilizadas pela Instituição, como forma de abrir espaços e olhares de uma outra realidade. Também são realizados saraus ao final do ano letivo, quando os próprios educandos participam de danças, peças teatrais, e atividades variadas. No final de 2015 o sarau sediou a peça *Fantasma da Ópera*, Projeto Múltiplas Linguagens e Projeto Faço Parte da História.

Uma das formas encontradas pela coordenação do CIEJA, em parceria com educando e educadores, para perpetuarem esses momentos ricos em troca e conhecimento, é a manutenção do Jornal CIEJA. O jornal é editado quatro vezes ao ano e é nele que podemos encontrar a divulgação de todos os eventos realizados pela instituição, dentro ou fora dela, como os projetos, as visitas, as produções artísticas e todos os trabalhos de integração artística. As matérias que são divulgadas pelo jornal

ficam disponíveis em um blog do próprio CIEJA, que está aberto à consulta de toda comunidade⁴

Dentro desse contexto, ainda se realizam atividades de oficina para os alunos com Necessidade Educacionais Especiais NEE, nas SAAls – Salas de Apoio e Acompanhamento a Inclusão. O CIEJA também organiza oficinas de xadrez. O trabalho da instituição também envolve parcerias com empresas, ONGs e universidades. Algumas dessas parcerias envolvem parceiros como: a *Associação Bandeirantes*, o *MC Donald's*, rede de *Supermercados Dia*, *Burger King*, *Eletropaulo*, profissionais de saúde de UBS's, JCC-jovens construindo cidadania, APAE São Paulo e estagiários ou pesquisadores da PUC-SP.

A coordenação e direção do CIEJA têm preocupações de abrir espaços com a comunidade que as rodeiam, e dessa forma, estabelecer relações com instituições e profissionais que possam oferecer novos olhares aos seus educandos e educadores, procurando dessa forma construir bases que colaborem com o objetivo da educação de jovens e adultos.

O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho (FREIRE, 2006, p. 70)

O texto acima faz parte da introdução do material de orientação encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, através da Diretoria de Operações Técnica. A primeira página do material também é introduzida por outro pensamento de Paulo Freire: “É porque podemos transformar tal mundo, que estamos com ele e com os outros [...]”, uma boa forma de apresentar o lugar que a EJA busca ocupar no cotidiano de quem a procura. O trecho segue:

Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programa a transformação (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2016, apud FREIRE, 2006).

As duas falas de Paulo Freire apresentam de forma compreensiva o necessário lugar que a escola ocupa em nossas vidas. Ela nos introduz no mundo da palavra escrita, para muitos de nós, o único lugar possível de conhecê-la. O texto de introdução segue nos posicionando essa importância:

⁴ <http://ciejafrasson.blogspot.com.br>.

Ela (a escrita) deu voz à oralidade, criou o rádio, o telefone e o computador, aprisionou o tempo e modificou o espaço”. Uma forma poética de afirmar que como já dizia Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2011, p, 19).

5. PERCURSO DA PESQUISA

5.1. Chegada à Instituição

A apreensão e compreensão de um território, em toda sua riqueza e complexidade permite avaliar possíveis impactos de uma intervenção, além de ser uma cartografia da instituição envolvida no projeto de pesquisa. A chegada à instituição ocorreu por meio do Projeto⁵ “Panoramas da Infância e Juventude: um estudo fenomenológico sobre ações psicoeducativa em instituições”, pertencente ao Grupo de Pesquisa ECOFAM, com o qual a instituição historicamente mantém uma relação de cooperação.

O CIEJA e o grupo ECOFAM já possuem um longo histórico de intervenções em parceria, e nossa chegada à instituição veio sustentada por esse histórico. O presente estudo buscou desenvolver um trabalho sobre a educação de jovens. Este interesse somado à demanda da própria instituição foi propício para que se delineasse a necessidade de um espaço de escuta e troca. Espaço que não só se prestasse ao estudo em questão, mas principalmente atendesse às expectativas da instituição e às necessidades dos jovens a ela pertencentes.

A nossa chegada à instituição, em busca de uma aproximação da população de nosso estudo, se deu por meio de contatos iniciais com a coordenadora pedagógica e por meio de alguns educandos e seus familiares que foram por ela indicados. As demandas iniciais foram de alguns jovens em conflitos existenciais: conflitos com colegas, com os próprios pais ou mesmo pelo seu próprio momento existencial. Por solicitação da coordenação foi criado um espaço de escuta para esses jovens e em alguns casos para os seus pais. A partir desse lugar fomos construindo formas de aproximação mais abrangentes da instituição como um todo. Nesse contexto nasceu uma proposta de intervenção.

O público atendido pelo CIEJA é variado e complexo e, ocorrem interações em quase todos os ambientes da instituição, principalmente nas salas de aula. Essa configuração, embora rica em possibilidades, se torna fecunda em conflitos que a instituição busca solucionar em seu cotidiano. Abrir um espaço de escuta e

⁵ “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” – do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

acolhimento para essa população foi o caminho que nos ajudou a definir o problema de pesquisa. Esses jovens vivenciam o espaço oferecido por esse CIEJA de forma ampla, ofertar espaços de escuta e acolhimento a essa população significa uma possibilidade de construir uma compreensão do lugar da escola na vida dos jovens frequentadores do CIEJA.

Esse CIEJA apresenta, em sua configuração, a característica de manter as portas de sua coordenação pedagógica abertas ao público que atende (de forma literal). É possível perceber, no trabalho desenvolvido pela instituição, uma busca constante em promover espaços de escuta e acolhimento aos educandos em suas integralidades enquanto seres humanos. Isso envolve desde o próprio espaço da instituição escola, como a família, o trabalho e os conflitos extramuros escolares.

Foi possível vivenciar essa forma de atuação já nas primeiras inserções em campo. Optamos como procedimento inicial a utilização do diário de bordo como instrumento de registro e cartografia da instituição. A opção em utilizar o diário de bordo se deu devido ao fato de compreendermos que a sua escrita está diretamente relacionada ao ato de pensar e refletir sobre a ação. “Escrever também produz uma retroalimentação sobre o que queria dizer e o que realmente ficou registrado” (CANETE, 2010, p. 61). O objetivo ao escrever o diário de bordo foi o de registrar as experiências vividas, as observações e reflexões que foram surgindo no cotidiano vivido na instituição. O diário como possibilidade de revisitar as experiências vividas para, a partir delas, promover uma reflexão crítica sobre as relações que iam se estabelecendo.

Após quatro semanas de interação com educandos, familiares, alguns professores e a coordenadora pedagógica, o nosso diário de bordo já indicava caminhos possíveis de atuação. Os educandos que nos foram apresentados, em quase sua maioria, eram adolescentes que se encontravam em alguma situação de risco. Os seus familiares e professores buscavam ajuda por não encontrarem, de imediato, uma solução para as questões que os incomodavam. Aberto o espaço de escuta e acolhimento foi possível a construção de um Projeto de Intervenção como possibilidade de atuação mais ampla, não se restringindo a um indivíduo em particular, mas à coletividade que representa a instituição.

A partir desse lugar, de observadora atenta e escuta acolhedora, foi construído o Projeto de Intervenção Psicoeducativa e, após ser apresentado à coordenadora pedagógica e posterior aprovação da Diretora da Instituição pudemos dar início às

atividades junto ao público jovem da instituição. O projeto nasceu inspirado nos encontros reflexivos (SZYMANSKI H., 2011, 2014) e na linha dialógica de Paulo Freire (FREIRE, 2014; SZYMANSKI H., 2011), buscando possibilitar um espaço de abertura, mais amplo e coletivo, para uma escuta atenta, um acolhimento, e possíveis intervenções.

As respostas do homem aos desafios do mundo, através dos quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu “espírito”, mais do que um puro fazer, são que-fazerem que contém inseparavelmente ação e reflexão (FREIRE, 1969, p. 1).

De acordo com Bicudo (2011), toda investigação solicita que se fique atento às concepções relativas da realidade do investigado, abrindo campo para uma compreensão do solo em que ocorrerão os procedimentos para a realização da pesquisa e os seus desdobramentos. Essa compreensão de um modo de fazer pesquisa já nos preparou para possibilidades outras, nesse projeto de intervenção.

5.2. Participantes

Os participantes desse estudo são jovens frequentadores do CIEJA.

5.3. Procedimentos éticos

A instituição parceira nesta pesquisa deu sua autorização para utilização do material construído com o Projeto de Intervenção, realizado no segundo semestre de 2015, por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido que se encontra anexo a este trabalho.

E para a realização do encontro reflexivo no primeiro semestre de 2016, os jovens que participaram do encontro, após serem informados do objetivo do encontro, leram e assinaram quando, maiores de idade, ou seus pais no caso dos menores de dezoito anos, um termo de consentimento livre e esclarecido.

No termo estará esclarecido o objetivo da pesquisa e do encontro, bem como a garantia de sigilo de cada participante. Assim como o TCLE da instituição em anexo.

Serão seguidos todos os procedimentos éticos para a realização da pesquisa. (Anexos A e B)

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com todos os envolvidos no processo do trabalho, como forma de construção coletiva de conhecimento.

Apresentaremos a seguir uma síntese do Projeto de Intervenção Psicoeducativa, com os seus dez encontros realizados no segundo semestre de 2015. E na sequência apresentaremos uma síntese do encontro reflexivo realizado com um grupo de educando do primeiro semestre de 2015.

5.4. Projeto de Intervenção Psicoeducativa: uma síntese

O Projeto de Intervenção se realizou no segundo semestre de 2015, dentro das dependências do próprio CIEJA, em sala cedida pela coordenação. Os participantes foram um grupo de jovens que se dispuseram a participar das atividades, voluntariamente, e que se reuniram semanalmente pelo período de uma hora. Segundo Freire (2013), é necessário abrir-se para a própria transformação, para que se inicie um processo transformador. E para isso, é necessário coragem e humildade, humildade entendida como abrir-se à contribuição dos outros, dos educandos, dos mais jovens ou dos mais velhos.

Nos encontros foram abordados diferentes temas, de acordo com as demandas dos participantes. Buscou-se através da inspiração dos encontros reflexivos, desenvolver um espaço que propiciasse aos adolescentes escuta atenta e acolhedora, mas sempre com foco em promover reflexões e adentrar de forma mais consistente no universo do grupo que pretendíamos estudar.

“ Encontro reflexivo [...] uma atividade grupal de que se pode lançar mão sempre que houver uma demanda de um grupo de pessoas em busca de soluções e alternativas para questões comuns e significativas de sua existência (SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L.,2014),

Desta forma o Projeto criou espaços de escuta que colaboraram com a definição do problema de pesquisa. Esses jovens chegavam ao CIEJA em busca de algo: qual o sentido dado ao lugar da escola na vida desses jovens.

De acordo com Brunel (2014), a escuta generosa não se detém somente na fala, mas leva em conta o entorno: o barulho lá fora, a data em que algo está sendo dito, o cansaço, a alegria do outro. Essa escuta envolve o tato, a visão, o olfato, o gestual de quem fala. É necessário levar em conta a idade do aluno, sua situação financeira, sonhos, medos, perdas. Significa entrar em contato com a totalidade do outro em sua existência dinâmica.

Toda investigação solicita que se fique atento às concepções do investigado, abrindo campo para a compreensão do solo em que os procedimentos,

aventados para a consecução da pesquisa, serão desdobrados (BICUDO, 2008, p. 11).

Foram realizados, ao todo, dez encontros com jovens entre 15 e 24 anos, sempre atravessados pelo desejo de oferecer e promover espaços de aberturas e diálogos ao grupo, pois compreendemos o diálogo como uma exigência existencial, na qual seja possível aos participantes se solidarizarem no refletir e no agir, endereçados a um mundo a ser transformado e humanizado (FREIRE, 2014).

Segundo Freire (2014), o saber só existe na invenção e reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente. Essa busca, o homem faz no mundo e com o mundo. E foi através dessa busca que fomos, junto aos adolescentes, traçando os caminhos de nossa inserção em campo, e ao fazermos esse movimento já estávamos no processo de intervenção.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo (FREIRE, 2014, p. 108).

No encontro inicial como forma de aquecimento, outra característica dos encontros reflexivos, foi disposto sobre as mesas da sala um pedaço de tecido TNT e foram entregues aos adolescentes participantes tubos de tintas spray de várias cores, Em seguida, foi solicitado ao grupo que de forma solidária compartilhassem as tintas e o TNT e produzissem um quadro. Cada adolescente contribuiria com a imagem que melhor expressasse seus sentimentos naquele momento. “Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso”. (FREIRE, 2014, p. 114). Os jovens se lançaram à atividade imediatamente, um ou outro demorou um pouco mais, mas o desejo de se expressar ficou visível na postura de compartilharem as tintas e interagirem com a pintura.

Segundo Furtado e Zanella (2009), o grafite é para os jovens um lazer, um meio pelo qual se comunicam, buscam reconhecimento social e protestam contra as condições de vida, uma atividade reconhecida, por muito deles, como arte. Em seu estudo, os autores observaram que o grafitar para os jovens é permeado por sentidos que diferenciam dos já conhecidos olhares, toques, ouvidos e sentidos. No ato de grafitar esses jovens imprimir sentimentos não verbalizados, ou pela falta da escuta, ou pela dificuldade da expressão. O ato de grafitar permite uma outra forma de expressão possível:

[...] denotando pessoas que se relacionam com o mundo significativamente, constituindo-se sujeitos possíveis no urbano por meio desses sentidos muitas vezes revisitados. Sentidos construídos pela e nas suas histórias particulares (FURTADO; ZANELLA, 2009, p. 1279).

Eles expressaram seu mundo e a forma de vê-lo.

Todos os participantes do encontro fizeram o seu grafite, em alguns casos foram colocados mais de um desenho. As tintas sprays foram compartilhadas por todos. O grupo interagiu com comentários sobre a produção dos colegas, inclusive ofertando cores ou fazendo brincadeiras sobre as qualidades do desenho. Os temas dos desenhos foram variados: armas, corações, drogas e flores. Destacou-se uma jovem, uma das primeiras que entrei em contato, que depois que terminou o seu desenho, grafitou com preto por cima.

Os participantes, ao final do desenho, foram convidados a sentarem em círculo com o desenho ao centro. Foi solicitado que cada um falasse sobre o seu desenho e qual o significado. Nesse encontro foi possível conhecer um pouco mais de cada participante, os seus desenhos falavam do uso de drogas, da violência policial sofrida cotidianamente, do tráfico de drogas, do crime, e também sobre filhos, família, amor e amizade. De um grupo de onze jovens, apenas dois não trouxeram violência ou drogas em suas narrativas.

A atividade do grafite nos colocou um pouco mais próximos do campo existencial do grupo, sua realidade e o seu cotidiano, mas buscávamos uma aproximação maior. Combinamos com o grupo que os encontros seriam semanais, no mesmo horário e que a escolha de participar era pessoal. Foram combinadas algumas regras: tolerância de dez minutos de atraso para que não atrapalhasse os demais colegas nas atividades, que guardassem os celulares, como forma de estarem “presentes” no encontro e a escuta respeitosa à fala do colega.

No segundo encontro, com o objetivo de aproximar o grupo e promover uma integração entre os participantes, iniciamos o encontro utilizando como aquecimento uma dinâmica chamada Ficha de Identidade. Essa ficha solicitava características pessoais, físicas e emocionais do grupo. Pudemos detectar as dificuldades na escrita e leitura de boa parte dos jovens, mas houve colaboração e todos preencheram com menor ou maior dificuldade. Isso em si já foi uma importante aproximação, pois o grupo pareceu relaxar frente à ausência de cobrança ou críticas.

As fichas foram trocadas entre os participantes e eles foram se apresentando um a um, à medida que a apresentação ocorria, a ficha era devolvida ao participante.

Essa dinâmica fez com o que os jovens perguntassem um pouco mais sobre o outro. “Existir é ser-corporalmente-no-mundo-junto-às-coisas-com-o-outro” (POMPEIA; SAPIENZA, 2011, p. 80). O objetivo desse encontro era a troca, o autoconhecimento, o reconhecer-se no outro. Alguns dos jovens já se identificaram com o outro, seja pelo bairro, pela modelo de família, ou pela sua própria existência. Segundo Freire (2014), somente na comunicação tem sentido a vida humana. O diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode ser feito na desesperança. É através da comunicação que tem sentido a vida humana.

O grupo era composto de onze jovens de 15 a 24 anos, seis mulheres e cinco homens. Apenas uma era casada e mãe. Uma das jovens, que vinha dos atendimentos individualizados ocorridos no início da entrada em campo, era mãe separada. E dois dos rapazes estavam em medida socioeducativa. Quatro dos participantes exerciam atividade remunerada, mas sem registro. Todos moravam com parentes, só um com pai e mãe biológicos. Três desses jovens moravam com mãe e padrastos, todos os demais residiam com a mãe ou em cômodos no mesmo quintal.

Ao final da apresentação, explicamos como funcionariam os encontros e que os temas tratados seriam de escolha do grupo. Solicitamos então, que eles escolhessem qual seria o tema do próximo encontro. Entre risadinhas ansiosas e tímidas, eles começaram a falar de relacionamentos. O grupo foi provocado por uma “brincadeira” feita por um dos participantes: “Como faço para entender as mulheres?”. A partir dessa fala os participantes começaram a expor suas opiniões. Os temas abordados foram fidelidade, namoro, ficar ou não, o conceito de ser “macho” ou ser “galinha”. Em especial destacou-se a fala de uma adolescente: “Homem acha que pode ficar com todas só porque é homem”. Essa fala gerou um debate sobre o comportamento feminino ou masculino, sexualidade, vulgaridade e outras abordagens que envolvia a questão gênero. Estava definido o tema do encontro seguinte.

De acordo com H. Szymanski (2011) o início de cada encontro pede um “aquecimento”. Utilizamos para esse fim dinâmicas previamente selecionadas, em consonância com o tema foco de cada encontro. Todos os temas foram selecionados pelo grupo, em comum acordo. As dinâmicas utilizadas foram, em sua maioria, adaptações do livro *Aprendendo a Ser e Conviver*⁶ e do *Guia para formação de*

⁶ SERRAO, Margarida. *Aprendendo a Ser e a Conviver*. São Paulo; FTD, 1999.

*profissionais de saúde e de educação*⁷. O objetivo era estabelecer um clima mais informal (SZYMANSKI H., 2011), um momento de conseguir mais dados sobre os participantes, criando um clima de descontração. Essas dinâmicas motivavam a fala espontânea, propiciava acolhimento criando um espaço de abertura possível para as manifestações de anseios, sonhos, ressentimentos, dúvidas, indignação, promovendo assim, a troca.

Iniciamos o terceiro encontro com uma dinâmica sobre gênero. O grupo foi dividido em duas turmas, por gênero masculino e feminino e foi solicitado que escolhessem a partir de um painel palavras que descreviam atitudes consideradas desejáveis ou não, em um homem e em uma mulher. Feitas as escolhas, voltamos a reunir o grupo para debates. As palavras escolhidas foram trazidas para a discussão, em termos dos seus significados e porque seriam consideradas características femininas ou masculinas.

O grupo apresentou uma maior integração na atividade do gênero quando era necessário explicar o significado de algumas palavras. Houve trocas de informações, inclusive correções, sempre no sentido de colaborar. Destacou-se na dinâmica de gênero as palavras “passivo” e “ativo”, o grupo discutiu quando uma das adolescentes questionou a escolha dessa palavra para uma característica feminina. De uma forma geral o debate promoveu conciliações e argumentações das duas partes e houve um consenso.

A partir do consenso sobre o fato de não haver características exclusivamente femininas ou masculinas foi possível retomar a discussão do encontro anterior. O conceito de “garanhão” ou “vagabunda” voltou a tomar o centro do debate. Embora as adolescentes defendessem que tinham também o direito de ficar com quem quisessem, elas também criticavam esse comportamento em outras garotas. Nos rapazes também houve contradições, pois, mesmo defendendo a “fidelidade”, eles colocavam a traição como algo natural no relacionamento. Os participantes, na realidade, estavam fazendo o mesmo discurso, mas quando era trazido para exemplos do cotidiano, surgiam as contradições.

O grupo oferece um ambiente propício para se narrar experiências, ouvir a si mesmo, o outro, reconhecer o impacto das próprias ideias no outro, entre pessoas que vivem situações semelhantes. Em um encontro grupal, a interação favorece a lembrança, reinterpretações, comparações e o resultado

⁷ MINISTÉRIO DA SAÚDE; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNESCO; UNICEF; UNFPA. Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília, jun. 2006.

é uma produção conjunta, uma criação (SZYMANSKI H.; SZYMANSKI L., 2014).

Quando pontuamos aos jovens que existia uma incoerência entre suas falas, houve um momento de descontração e eles concordaram rindo da situação. A discussão sobre o que era permitido em um relacionamento continuou, mas agora apoiada no conceito de que ambos tinham direitos iguais, independente do sexo. Eles passaram então, a questionar valores que consideravam necessários a um relacionamento e em suas próprias existências. Eles começaram a falar das experiências vividas na comunidade e em seus ambientes familiares.

Alguns jovens começaram a narrar histórias que presenciaram e o uso de drogas e a agressão policial surgiram no debate. O grupo voltou a se dividir em opiniões opostas. Uma das adolescentes, mãe, se posicionou questionando o uso e apontando os prejuízos decorrentes do uso de drogas. Embora alguns adolescentes defendessem o uso como forma de “relaxar” ou de “diversão”, sem prejuízo para o seu cotidiano, parte do grupo questionou as consequências futuras e a perda de tempo investida em seus futuros. Não se fechou a questão, mas houve pontos que geraram reflexão e ponderação sobre os efeitos e consequências do uso de drogas.

Estávamos encerrando o terceiro encontro e o foco se direcionava para as consequências do uso e abuso de drogas e para a criminalidade. Encerramos o encontro com a proposta de dar sequência no tema no próximo encontro. Para aquecimento do encontro seguinte utilizamos uma dinâmica de auto inventário, que tinha por objetivo promover a reflexão sobre projeto para a vida futura. Os jovens deveriam destacar suas habilidades e gostos, principalmente os seus pontos positivos, ou o que considerassem ser um talento. “Se a vida animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo em que eles criam e transformam incessantemente” (FREIRE, 2014, p. 124).

O grupo teve dificuldades em conseguir indicar talentos pessoais. Foi necessário promover a reflexão solicitando que falassem do que gostavam de fazer, para com isso começar a surgir manifestações espontâneas. Isso nos faz refletir a questão da autoestima desses jovens.

[...] a vulnerabilidade de um indivíduo, família ou grupo social refere-se a sua maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, isto é, a posse de controles de ativos que constituem recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado e sociedade (VICENTIN, TRENCH; KAHHALE; e ALMEIDA 2016, p. 63, apud SÃO PAULO, 2013, p. 8).

A discussão do grupo se encaminhou para projetos de vida, o desejo de estudar para ter um trabalho e “ser alguém na vida”. De uma forma geral o grupo manifestou o desejo de conseguir um trabalho, um carro, uma casa e todos confirmaram que acreditavam que através da escola conseguiriam alcançar esse objetivo. Um dos jovens falou sobre o tráfico como forma de conseguir “ter algo na vida” e o grupo começou a discutir a criminalidade. Quase todos destacaram que o crime faz parte de seu cotidiano, bem como a polícia. Uma das adolescentes narrou o fato de ter sido agredida na calçada de sua rua sem motivo aparente por uma policial.

A partir dessa primeira narrativa de violência policial, outras se seguiram. O abuso de autoridade de policiais na comunidade fazia parte do cotidiano de todos. Embora tenham sido levantadas questões como a necessidade da proteção policial, o grupo ressaltou que muitas vezes os próprios policiais são os agressores. Os envolvidos falaram de seus ressentimentos com essas situações e da impossibilidade de modificarem o ocorrido. Um dos jovens questionou o fato de os policiais se “invocarem” com suas roupas, o que ele considerava um preconceito.

O encontro se encerrou, mas ficou evidente que o tema estava longe de se esgotar. Alguns adolescentes se destacaram em determinadas atividades, como o auto inventário, pois possibilitou que falasse de seu sonho de aprender uma profissão e ter seu próprio negócio. O tema fazia parte da sua realidade mais imediata, ou de vivências recentes em uma clara necessidade de se expressar. Ele narrou as dificuldades encontradas tanto na escola regular, com a sua expulsão, como as dificuldades financeiras de sua família. Esses momentos demonstravam o quanto o espaço de escuta era uma necessidade daqueles jovens, pois abria campo para que outros manifestassem esses sonhos. O grupo sempre manteve uma participação ativa nas atividades propostas, embora em alguns momentos tenha sido necessário relembrar o combinado quanto aos celulares e o respeito à fala do outro. Esses momentos de conflitos ocorreram em geral quando o grupo estava ansioso em colocar sua opinião e parecia não suportar aguardar a sua vez de falar.

O quinto encontro teve início com uma dinâmica de estereótipos. A partir do cruzamento de informações apontadas na Ficha de Identidade e no Auto Inventário, foram construídas fichas de identidades anônimas distribuídas na sala, cabendo ao grupo identificar o “dono” daquele perfil. O encontro começou leve e divertido, pois o grupo já possuía um conhecimento mais amplo de seus pares e os erros e acertos foram computados como fatores que apontavam para os estereótipos. A partir dessa

constatação foi feita a ligação com a violência policial, o crime e o uso de drogas. O grupo refletiu sobre as possibilidades de julgamentos antecipados e as consequências que eles, enquanto jovens da periferia, sofriam com esses estereótipos.

Segundo Vicentin, Trenché, Kahhale e Almeida. (2016), a violência homicida, no período de 2001 a 2011, passou progressivamente a vitimar em maior número a população negra, especialmente os jovens. As narrativas desses jovens evidenciam o como suas vidas estão atravessadas por esse contexto territorial. “O homem, por sua vez, como um ‘ser-para-si’, se desumaniza quando é submetido a condições ‘concretas que o transformam num ‘ser-para-outro’” (FREIRE, 1969, p. 4). Uma realidade cruel e covarde para esses jovens, que clamam por respostas em ações sociais que possam dar conta dessa realidade.

No sexto encontro introduzimos a dinâmica “Tipos Famosos”, vinculado ao tema abordado pelo grupo nos encontros anteriores. O objetivo foi promover o diálogo e ofertar a escuta. Trouxemos para o encontro reportagens e imagens sobre Amy Winehouse e Macaulay Culkin, e as suas relações com a droga e a fama, e também uma reportagem sobre um jovem que estuprou uma mãe, matando mãe e o seu bebê. O material foi apresentado em Power point, lido, e aberto para discussão. Neste encontro o grupo participou ativamente, se posicionando sobre as questões que seus colegas levantavam.

Na apresentação da cantora Amy Winehouse o grupo inicialmente não acreditava que as duas fotos representassem a mesma pessoa, e os adolescentes que já falavam do abuso da droga nos encontros anteriores defenderam suas posições, sem moralizar o contexto, mas convictos de suas posições. Os adolescentes usuários defenderam sua posição dizendo que eles não eram viciados, outros jovens criticaram o uso inconsequente, e o debate girou em torno dessas questões. Não houve consenso e nem o esperávamos. O que foi importante foi a forma que as partes se posicionaram defendendo o seu ponto de vista, mas foram capazes de parar e ouvir o outro. Quanto a matéria do estupro, os jovens imediatamente defenderam a morte do adolescente que praticara o crime. A indignação foi geral.

Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. Por outro lado, o futuro não é também, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o

futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação (FREIRE, 2006, P. 90).

Esses jovens acreditam em um futuro, buscam algo diferente do que presenciaram em seu cotidiano, uns com mais força ou melhores apoiados, outros perdidos em situações que não conseguiram dominar pela própria condição em si. Deixá-los entregues à própria sorte é algo perverso, suas narrativas evidenciam um pedido de ajuda, seja da família, da escola, ou de quem esteja disposto a ouvir. A escola parece um caminho indicado como regra de acesso a esse “ser alguém na vida”.

Conforme os encontros ocorriam, era possível perceber a necessidade de uma compreensão mais ampla do lugar da escola na existência daqueles jovens que, em sua maioria, haviam sido excluídos de um direito garantido em lei: a educação básica. Mais que isso, as suas falas dizem de uma sistemática expulsão do ensino regular, desde problemas de disciplina, fracasso ou por se sentir em inapropriados pela idade dos colegas de sala de aula. Esse processo faz parte da intervenção mais específica, isto é, da construção conjunta de uma pergunta de pesquisa e do espaço, para explorar esta indagação. A partir desse movimento foi-se gradativamente construindo uma outra possibilidade de estudo, isso foi possível a partir do paradigma da pesquisa intervenção, no qual este trabalho se desenvolveu.

O sétimo encontro teve início com a dinâmica “Jogo de Ajuda”. O foco era o projeto existencial do grupo. A dinâmica promovia a colaboração mútua e buscava evidenciar que quando falta instrumental tudo fica mais difícil. A sala foi dividida em dois grupos, que iriam executar um desenho de uma figura, cada grupo recebeu um o papel no qual estava escrito qual desenho deveria fazer. A figura solicitada a ser desenhada (um barco) era a mesma para os dois grupos, mas eles não foram informados disso. O grupo que terminasse primeiro receberia uma caixa de bombons para dividir entre si, com o objetivo de observar como o grupo reagiria frente a uma atividade em grupo, e também, a competição entre os dois grupos.

Só que existiam limitações para que cada grupo executasse a tarefa de fazer o desenho: alguns adolescentes tiveram olhos vendados, ouvidos tapados, não podiam falar, não podiam levantar, tiveram um braço amarrado ao corpo. Quando a atividade se iniciou, o grupo buscou de todas as maneiras atingir o objetivo, e ao final, um dos grupos quase terminou o seu desenho do barco. Terminada a atividade, perguntamos como se sentiram. Eles apontaram as dificuldades de não poderem se expressar

livremente, as limitações físicas e, como é difícil depender do outro, mas ressaltaram que com ajuda tudo é mais fácil.

Em nosso oitavo encontro, abrimos retomando as habilidades do “Auto Inventário”, com o intuito de voltar a refletir sobre suas posições anteriores. Um novo olhar, um novo trajeto, novas possibilidades. O tema educação escolar surgiu e alguns adolescentes narraram sua trajetória escolar até a chegada ao CIEJA. Questões como a falta de interesse pelo conteúdo curricular, situações de conflitos com autoridades provocando consecutivas expulsões e desistências provocadas pela frustração de não conseguir concluir o ano letivo foram alguns dos motivos apresentados.

Um dos jovens em medida socioeducativa se destacou, ao falar de sua trajetória escolar, e especial da última expulsão e de como se sentiu injustiçado e agrediu verbalmente a professora. Demonstrou toda a sua revolta e mágoa. Quando abordado sobre como havia sido, ele respondeu “nada, só mais um dia de liberdade”. O grupo riu, embora uma das adolescentes tenha defendido o espaço escolar, a maioria dos adolescentes questionou a forma como são tratados. Suas queixas foram desde a falta de respeito por eles, até ao conteúdo “chato” dado em sala de aula.

Em nosso último encontro, foi feita a retrospectiva. Solicitamos que os jovens contassem o que havíamos realizado e destacassem os encontros que mais o marcaram. A partir de um levantamento dos temas abordados nos dez encontros os participantes expusessem os momentos vividos e os sentidos despertados pelas discussões e o diálogo decorrente desses temas. O grupo valorizou o espaço oferecido como campo de possibilidades para conseguirem expressar seus sentimentos, e também, abertura para o diálogo com os seus pares.

Esse grupo, com exceção de um aluno, deixou o CIEJA no primeiro semestre de 2016. Alguns dos jovens falaram da educação como caminho para buscarem novas possibilidades de existência, e assim, promoverem mudanças em suas vidas, principalmente quanto ao futuro no mundo do trabalho e uma de forma de subsistência. O foco de nosso trabalho estava nas demandas que os participantes apresentaram, buscando sempre formas de promover a construção de uma autonomia que as possibilitassem superar a adversidade e construir um meio digno para a sua existência. A conduta do trabalho foi pautada por olhar cada indivíduo dentro de seu contexto social, sem sedimentar modos de ser, e nem categorizar ou determinar possibilidades. Todos os encontros buscaram privilegiar o diálogo, a reflexão e o senso crítico, buscando promover a construção de uma conscientização, como forma desses

jovens reverem os sentidos ou significados construídos em sua ainda breve existência.

O diário de bordo construído em todo esse trajeto, nos levou ao encontro da possibilidade de construção de um espaço de escuta para esses jovens, um lugar de troca, de reflexão, de análise crítica sobre o seu lugar no mundo. Esse espaço deveria ter como objetivo desenvolver a cidadania e autonomia de vida desse público, já marginalizado em seu território existencial e também expulso de um direito básico: a educação.

O fechamento do projeto e uma breve síntese do diário de bordo foram apresentados à coordenação pedagógica, a Diretoria e aos professores CIEJA, possibilitando a troca com os educadores e a coordenação. É impossível não imaginar a dificuldade que esses profissionais encontram na sala de aula. Seus educandos são bem heterogêneos, não só na idade, mas nos objetivos, no momento de vida e nos seus anseios para o futuro. Abraçar esse público, dar conta dessa diversidade e ainda cumprir sua função, exige um esforço além do que se é esperado.

Os caminhos desta pesquisa visam mostrar a relevância de um espaço de escuta a um público diferenciado, pois no momento em que desenvolvíamos este projeto, outros colegas estagiários, parte do Projeto panoramas da Infância e Adolescência, estavam trabalhando com um grupo de adultos, que também ansiavam por um espaço de escuta, de troca, de oportunidade de refletir sobre sua atuação no mundo.

Esse projeto realizado no CIEJA possibilitou uma introdução no universo dos participantes da pesquisa. O conteúdo desenvolvido com o grupo possibilitou criar abertura para possíveis caminhos a serem percorridos no contexto da pesquisa. No discurso dos participantes a escola aparece como uma opção necessária à existência, mas qual o lugar que ela ocupa nas suas vidas? Essa pergunta carece de um aprofundamento maior, exige uma compreensão mais ampla do universo existencial desses jovens.

O projeto e conseqüentemente o diário de bordo foram uma forma de aproximação da instituição que promoveu esse trabalho, que possibilitou inúmeros e ricos materiais para consulta e que deram suporte ao passo seguinte, que foi a realização de um encontro reflexivo com um grupo de jovens que entraram no primeiro semestre de 2016.

5.5. O encontro reflexivo

O encontro reflexivo realizado com jovens ingressados no CIEJA no primeiro semestre de 2016, foi gravado e transcrito para possibilitar uma compreensão mais ampla do tema abordado. A sua leitura foi sempre realizada transversalmente ao material obtido o Projeto de Intervenção.

A escolha dos encontros reflexivos como instrumento complementar a coleta se baseia no fato dessa modalidade de coleta ser coerente com o modo dialógico. O participante é parceiro nas descobertas do entrevistador, em uma postura de horizontalidade. “O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKI H., p.15, 2011). Sempre em consonância com o diário de bordo oriundo do Projeto de Intervenção.

Para os participantes do encontro, é uma oportunidade de falar e ser ouvido, assim como foi no projeto. E ao buscar organizar o que deseja expressar cria-se a oportunidade de se resignificar o fato vivido. Essa modalidade é vista como interventiva devido à mútua influência que ocorre em seu processo, pois o resultado é uma tomada de consciência desencadeada pela atuação do entrevistador, no sentido de que ao explicitar a compreensão da narrativa do entrevistado, torna presente e dá voz ao que foi por eles expresso. (SZYMANSKI H., 2011).

O objetivo do encontro foi a compreensão do lugar da escola na vida desses adolescentes. Em um primeiro momento houve a apresentação do pesquisador e objetivo deste trabalho.

Nos encontros foram apresentados dois vídeos produzidos por jovens do ensino médio, para o projeto “Escolas sem muro”⁸, os jovens em suas produções apresentam suas visões sobre suas respectivas escolas. O primeiro vídeo (+30 anos)⁹ representa uma escola cercada de muros, grade de proteção e câmeras de vídeo. Os jovens dessa escola evidenciaram em seu vídeo essa situação. As imagens falam de uma escola cercada de grandes, vídeos de segurança, e guardas uniformizados, além de muros sujos, carteiras destruídas e estrutura elétrica danificada. Um professor aparece no vídeo em uma sala repleta de alunos com gráficos na testa.

⁸ www.emdialogo.uff.br/festival/videos/20159

⁹ <http://www.emdialogo.uff.br/festival/videos/20237>

O segundo vídeo (*Meu lar, escola sem muros*)¹⁰ representa uma escola sem muros, onde os jovens reconhecem o espaço ofertado pela escola como acolhimento. Os jovens escreveram um rap e o cantam no vídeo. Nele falam da importância da escola para um jovem que vem da favela. “Uma escola sem muro formando cidadãos cientes dos seus futuros”. A escola, ao contrário da do primeiro vídeo, não tem grandes, os muros são pintados e o nome da escola aparece em destaque, possui áreas verdes, mostra grupos de jovens jogando, dançando. O rap fala da escola como uma família que acolhe e apoia, da importância do estudo para um futuro digno.

Após assistirem os dois vídeos, o grupo se reuniu com o objetivo de abrir um espaço de discussão sobre os dois vídeos apresentados. Foi apresentada a questão desencadeadora: “como vocês se sentem na sua escola?”. O “como” visava indagar uma experiência, buscou induzir a uma narrativa, a uma descrição. Os vídeos foram utilizados como apoio para promover o debate partindo de duas visões distintas de escola, visões de jovens também de comunidades carentes. A questão teve o papel de permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema aqui estudado: o lugar da escola na vida dos jovens do CIEJA. A primeira fala de um dos jovens foi sobre não gostar da escola, para na sequência afirmar: “mas essa aqui (CIEJA) é diferente”, para na sequência começarem a falar de algumas situações vivenciadas em suas antigas escolas.

Os jovens foram relatando o que gostavam no CIEJA e o que não aprovam em suas escolas anteriores. Falaram dos horários, da disciplina, para na sequência mencionarem as situações de atritos vivenciadas em suas antigas escolas como: “bagunças”, “professor bravo”, uso do “beck” (maconha), “advertências”... Um dos jovens descreveu sua escola como “Pedro Maloca”, devido à falta de organização e disciplina vivenciada na instituição, destacando o fato de que na sexta-feira à noite a frente da escola virava um “fluxo”. Quando isso ocorria a diretora fechava a escola e, em geral chegava uma “viatura”.

Os jovens quando falam do CIEJA, mencionam que o espaço de acolhimento encontrado na instituição muito se diferencia da escola regular. No CIEJA os professores têm mais “paciência”, acreditam que é devido ao fato de ter menos alunos na sala de aula. Quando os jovens falam da escola regular deixam claro que consideram o longo tempo de permanência na instituição um sofrimento. No CIEJA o

¹⁰ <http://www.emdialogo.uff.br/festival/videos/20494>

período de aula é de no máximo duas horas. Durante essas falas pontuamos se era só o fator do menor tempo na instituição que fazia do CIEJA um local melhor. Os jovens disseram que não, que também havia os bons professores, eles podiam se expressar.

Na fala do grupo existem discursos que pontuam o quanto para esses jovens tem valor o poder se expressar e o quanto o fato da autoridade imposta pela força os incomoda. Quando falam da escola, o assunto drogas margeia alguns dos conflitos vivenciados na escola regular, bem como o fato desses atritos gerarem a expulsão da instituição. Alguns falam de sua experiência com o “roubo” o que os afastou da escola, mas deixam em algumas de suas falas a visão da escola como caminho necessário para conseguir um “trabalho”, tendo assim, um modo de subsistência. Um dos jovens narra sua experiência na instituição FEBEM, onde ele tinha muito mais “lição”, sua narrativa sobre a vivência na instituição foi marcada pelo fato de não haver espaço para expressão. Ele narrou o suicídio, as proibições e os castigos fazendo parte do seu cotidiano na instituição.

Esses jovens também falam de como a “repetência” dificulta sua permanência no ensino regular, o fato de terem que frequentar salas com “crianças” os incomoda, o que faz com que desistam de continuar frequentando o ensino regular. A busca pelo ensino supletivo acaba se tornando uma das únicas opções viáveis para terminar seus estudos. Um dos fatores que se destacou na fala dos jovens foram os professores. Em suas narrativas eles reconhecem a importância do professor para sua aprendizagem: “quando o professor é legal todo mundo gosta e participa da aula”. Eles destacam a importância da ação ativa do professor.

A disciplina foi um tema que quando surgiu, veio sempre atravessado pelo tema “polícia”, as narrativas se iniciam com os conflitos vividos na escola regular e se encaminhavam para os conflitos vividos na comunidade quando do confronto com a polícia. Esses jovens apresentam em seu discurso o quanto a figura da polícia vem associada com perseguição, injustiça, discriminação. As narrativas falam de situações de extorsão, tortura, e até mesmo roubo realizado por policiais em suas comunidades. As vivências ocorridas no confronto com a polícia transpassam quase todas as falas. Elas só não são tão evidentes quando os jovens falam de suas relações com os professores. Os professores são apresentados na narrativa dos jovens como o indivíduo capaz de facilitar ou dificultar sua aprendizagem, eles representam sua relação com a escola.

A escola é vista através das relações que se estabelecem em sala de aula. Ela se torna uma vivência agradável e produtiva quando o professor oferece esse espaço. Suas narrativas falam de professores que por meio da brincadeira e da escuta conseguem a atenção dos alunos, facilitam e promovem a aprendizagem. Em outros momentos o grupo falou dos conflitos das cobranças e regras que consideram injustas, como não poder ir ao banheiro quando quer, quando os professores apagam a lousa antes deles terem chance de copiar. Eles reconhecem um espaço mais acolhedor no CIEJA, um lugar onde é possível se expressar, embora ainda exista conflito, eles reconhecem o espaço como valioso para as suas existências.

A leitura e análise da transcrição dessa entrevista e do diário de bordo da inserção em campo (apêndices A e B), possibilitaram através da imersão em seus conteúdos a identificação de aspectos significativos que foram agrupados em três unidades de significados denominados constelações (SZYMANSKI H. 2012), sendo as constelações o caminho para a compreensão do fenômeno pesquisado, neste caso, o lugar da escola na vida dos jovens do CIEJA. Essas unidades de significado por vezes se mesclam por serem “estrelas comuns”. As falas que possibilitaram a definição dessas três constelações estão tabuladas no apêndice C deste trabalho e serão apresentadas a seguir.

6. RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo apresentaremos o resultado e análise dos dados em uma base qualitativa. De acordo com Szymanski (2008), a análise é qualitativa, pois busca pelo componente significativo do fenômeno estudado por meio de um procedimento que tem a finalidade de abrir caminho para que se mostre o sentido procurado.

Será promovido o agrupamento dos dados em conjuntos compreensivos, de acordo com a semelhança que apresentarem. Estes conjuntos receberão o nome de constelações. Segundo Barreiro, Szymanski, Silva e Cardia (2015), constelações agregam aspectos considerados constitutivos do fenômeno estudado e sua análise reflete com o seu de uma compreensão do pesquisado.

Ao analisar a transcrição do encontro realizado no primeiro semestre de 2016 com os jovens do CIEJA, transpassado pelo Projeto de Intervenção, foi possível identificar três grandes constelações. **A relação com a polícia, O convívio com uso de drogas, e Sua relação com a escola.** A seguir apresentaremos essas constelações e os recortes das falas dos jovens envolvidos nos encontros, sempre atravessado pelo mergulho em campo proporcionado pelo Projeto de Intervenção.

6.1. As constelações

6.1.1. A relação com a polícia

As agressões sofridas, os ressentimentos, os estereótipos sofridos por viverem em uma região de alta vulnerabilidade já se desvelara na fala dos jovens que participaram do Projeto de Intervenção e foram reafirmados na fala dos jovens que participaram do encontro reflexivo sobre o sentido da escola. O grafite produzido pelos jovens do Projeto de Intervenção expressava o contato com armas e drogas, e em suas falas a violência policial surgiu como tema recorrente.

De acordo com Vicentin, Trenche, Kahhale, e Almeida (2016), o distrito desses jovens tem os índices mais graves de violência. Segundo o Observatório Cidadão da Rede Nossa São Paulo, a cada 10 mil habitantes ocorreram 2,01 óbitos por homicídio em 2014. Os autores destacam também os índices de homicídio juvenil na faixa etária de 15 a 29 anos que foi de 7,77 por 10 mil habitantes no mesmo ano.

Falas como a de três educandos abaixo revelam os estereótipos que são atribuídos a esses jovens pela polícia causando sofrimento.

- "[...] você tem uma tatuagem e os policiais não gosta, um corte, um bagulho... uma roupa."
- "[...] você é bandido, você só anda com bandido..."
- "[...] tem um policial que faz um dar tapa na cara do outro."
- "[...] eles invocam com a sua roupa. ”
- “[...] (policial) mano, se você tivesse um palhaço (tatuagem) eu já ia gostar de brincar com sua pele. ”

O sentimento de ser reconhecido pela polícia através de estereótipos e, dessa forma classificado pelo espaço que habita, já estava presente na fala do grupo de jovens que participou do Projeto de Intervenção e foi contextualizado pelos jovens do encontro de acordo com as falas acima. Essa marca se apresenta de várias formas nesses jovens, principalmente quando falam dos ressentimentos por esse tratamento desumano.

Em geral, o jovem pobre é associado à periculosidade por habitar locais que são percebidos como degradante em termos sociais e morais. Difunde-se uma percepção que tende a igualar jovens pobres e de periferia como desordeiros perigosos” (SALLES; SILVA; FONSECA, 2014, p. 61).

O sentimento de injustiça, mágoa e ressentimento pela “polícia” também se torna genérico. Eles não reconhecem essa instituição como protetora dos seus direitos. Poucos ou quase nenhum dos jovens que frequentam a instituição reconhecem a instituição polícia como mantenedora da Lei, ou que deveria ser. Exceções ocorrem quando esse jovem tem em sua família algum membro da corporação policial, mas a sua defesa em geral é breve de pouca força frente ao grupo, em sua maioria, jovens que de alguma maneira sofreram algum tipo de repressão policial.

Falas com as que se seguem estão presentes em boa parte das narrativas que fizeram parte tanto do Projeto de Intervenção, como do grupo reflexivo.

- “[...] eles levam óculos, levam tudo. ”
- “[...] o policial não quebrou minha lupa (óculos escuros). ”
- “[...] um falou que ia cortar meus dedos se eu não falasse a verdade. ”

As agressões sofridas são verbais, físicas, ou de intimidação. Alguns desses jovens já sofrem medidas socioeducativas, e acrescentam outras falas, também marcadas pelo sentimento de coerção. Quem deveria proteger pune e, de forma

injusta e covarde. Os jovens que sofrem essa agressão reconhecem essa injustiça, não reagem em sua fala de forma violenta, mas parecem resignados a uma situação que não tem poder de mudar, sofrem pelos atos de indivíduos que têm a obrigação de protegê-los.

Essas contradições de sentimentos aparecem em algumas falas: "[...] eu conheço um moleque que roubava tudo que é amigo", "o maluco tomou uma pá de tiros", não existe aí indignação ou ressentimento, o fato é narrado como corriqueiro no cotidiano desses jovens: "A ROTA pegou ele e arrancou o dedo [...] você quer morrer ou quer perder o dedo?"

Assim, viver em um determinado espaço social tem implicações sociais e pessoais, e a exclusão social aparece como categoria explicativa para refletir sobre os modos de inserção social dessa população. A exclusão social, contudo, não se refere a um fenômeno puramente econômico na medida em que envolve formas de dominação sustentadas por relações de poder e por exclusões simbólicas, como estigmas e estereótipos (Salles, 2010).

Essa é a coerção que os jovens sofrem diariamente, ou dentro de casa, ou nas ruas de seu bairro quando são abordados pela polícia. Uma fala em específico se destacou: "[...] até a minha mãe já tomou enquadro da polícia", como se não houvesse limites para essa relação de "poder". Alguns desses jovens estão sob medida socioeducativa e, expressa de forma mais ampla a aceitação dessa relação: "ficava no molde", uma forma de se relacionar na instituição abrigo para evitar conflitos. Esse mesmo jovem expressa a dor desse confinamento e dessa opressão: "[...] tem uns que ficam louco e se matam".

A questão principal é que esse tema margeia quase todas as falas e encontros realizados na instituição, está presente no cotidiano desses jovens e, surge quando abordado qualquer tema, como se estivesse à espreita de que pode se manifestar. Essa talvez tenha sido a maior conquista: ofertar espaço de escuta e acolhimento para esses jovens, sem julgamentos.

6.1.2. O uso de drogas

As drogas de uma forma geral aparecem sempre à margem dos temas abordados, algumas vezes são só referências e, outras é apresentada com uma forma de lazer, sem maiores prejuízos. Alguns jovens questionam esse lazer, mas são poucos no grupo e em sua maioria silenciam quando o tema ganha um pouco mais

de espaço. Embora quase todos falem do risco e dos prejuízos, também falam do consumo de alguma forma, é mais um fator cotidiano do grupo. Essas falas, quase sempre surgiam em meio ao tema da relação com a polícia, ou em meio ao tema escola

- "Os moleques acendiam maconha no pátio da escola"

O uso de drogas no ambiente escolar faz parte do cotidiano desses jovens e, eles de uma forma geral, não perdem tempo em analisar essa situação. Poucos jovens criticam essa postura, como a fala de uma das participantes.

- "Você acha que é normal fumar um baseado na sala de aula, filho?"

O fato é prontamente rebatido, para em seguida virar tema de brincadeiras, embora se perceba uma certa tensão no ar, de ampla compreensão, pois temos jovens mães que temem pelos seus filhos e, alguns jovens que já sofreram medidas socioeducativas por traficarem. Quando falam do tema, esses jovens demonstram uma expressão cotidiana desse convívio:

- "Pede licença e vai fumar lá fora"

Até de certa forma como uma forma de sustento, mesmo reconhecendo que estão se expondo a risco.

- "Eu nunca dependi da minha mãe, eu já saia para fazer meus corres. Nem que fosse para eu roubar"

- "O tráfico como forma de 'ter algo na vida'"

Essa forma cotidiana de lidar com a droga está presente na rotina desses jovens, o trânsito pelas ruas no entorno da instituição já evidencia isso.

De um lado, se o dispositivo das drogas aciona a cadeia de repressão e punição, por outro, o mesmo dispositivo incita a participação em comunidades desterritorializadas de consumidores de estilo (MALVASI, 2014, p. 106).

Embora alguns jovens confirmem o consumo, eles também evidenciam que ocorre em momento de lazer, ou que usaram em que algum momento de suas vidas. Eles falam dos perigos muito mais de amigos, familiares ou conhecidos que perderam o controle do uso. O álcool sim é fortemente consumido pela maioria, sempre relacionado com momentos de descontração e prazer, mas também reconhecido como algo que pode prejudicar quando consumido em demasia. Essa fala esteve presente tanto no Projeto de Intervenção quanto no grupo do encontro reflexivo.

6.1.3. Sua relação com a escola

As relações que esses jovens estabelecem com a instituição são conflituosas, embora reconheçam nelas um espaço de vivência válido, a sua fala demonstra as frustrações e fracassos vivenciados nesse contexto. Os jovens que participaram do Projeto de Intervenção referenciavam a escola como um lugar obrigatório por onde deveriam passar para conseguir “ser alguém na vida”. Os jovens do encontro demonstraram essa necessidade, mas os temas geradores do encontro “como vocês se sentem na escola”, promoveu falas que refletiam essa necessidade, evidenciando o desencanto com esse lugar, como as duas abaixo.

- "Não sinto nada, só tenho que vir para escola aprender"
- "Seria bom se não existisse escola"

Ocorreram questionamentos quanto à fala da jovem sobre como seria bom não existir escola. Uma das jovens do grupo colocou com a questão: “onde iríamos aprender?”. O grupo não respondeu ao seu questionamento, eles enveredaram em outras discussões, como o quanto a escola era “cansativa”, como não encontravam motivações para estarem ali. Alguns dos pontos colocados abaixo:

- "Conteúdo chato"
- "Quem é que aguenta ficar seis horas?"
- "Das sete da manhã às dezesseis horas. Você é louco "Deus me livre" vai passar metade da sua vida na escola"
- "Os professores ficam bravos, nervosos"

Os jovens do Projeto de Intervenção também evidenciaram o “conteúdo chato”, mas reforçaram que suas queixas também estavam direcionadas à falta de respeito que os professores demonstravam por eles. Um dos jovens narrou o fato de se sentir injustiçado por uma professora que o acusou de roubo, sendo comprovado depois que a bolsa dela não havia desaparecido.

Quando solicitado aos jovens do encontro reflexivo que identificassem o que os fazia então procurar o CIEJA, eles não conseguiram ouvir uma razão direta, a não ser o fato de que precisavam da escola para conseguir uma colocação no mercado de trabalho. No Projeto de Intervenção os participantes evidenciaram a necessidade de uma formação regular para a conquista de uma melhor colocação no mercado de trabalho.

A fala de uma das jovens do grupo deixou evidente essa busca por um lugar no mercado de trabalho:

- "Mas a melhor coisa é trabalhar, não depender de ninguém."

Os jovens do Projeto de Intervenção, quando da dinâmica que tratava de talentos pessoais, também deixou evidente que a escola servia como forma de obter um trabalho para “ser alguém na vida”, um modo de conseguir seu carro, sua casa, o sustento de sua família e não depender dos pais.

Os jovens do encontro reflexivo quando questionados se não havia nada de “bom” na escola, foram específicos em dizer que nas escolas de onde vieram (ensino regular) não, mas que o CIEJA oferecia algumas vantagens:

- "O CIEJA é suave, são duas horas."

Foi pontuado se o fato de “gostarem” mais do CIEJA se devia a ficarem menos tempo na escola, eles confirmaram, mas também valorizaram o comportamento de alguns professores. Um dos jovens destacou a diferença de comportamento dos professores e apontou uma possível causa:

- "Aqui eles têm poucos alunos, então têm paciência,"

Solicitamos que indicassem quais comportamentos dos professores do CIEJA eles consideravam melhores em relação ao ensino regular:

- "[...] ele consegue fazer você prestar atenção."

Como eles estavam falando de um professor específico, questionamos se era só aquele professor e o grupo imediatamente apontou mais dois. Voltamos a solicitar que identificassem os motivos:

- "Ele sabe ensinar, faz a matemática ficar fácil."

- "Bacana quando o professor é divertido."

- "Divertido porque deixa você participar."

- "Quando o professor é legal, todo mundo gosta de participar da aula."

- "Professor chatão todo mundo se fecha."

Uma das professoras do CIEJA foi criticada por alguns alunos, pois:

- "Não pode falar porra nenhuma na sala de aula."

Durante o encontro reflexivo, perguntamos aos jovens por que haviam saído do ensino regular. Dois grandes temas se destacaram e estão aqui representados pelas duas falas abaixo:

- "[...] Só dava eu lá de grandona."

- "Cansaram de me repetir de ano e me falaram que eu já não tinha mais idade para estudar lá..."

Uma frase marcou esse tema quando discutido no grupo do Projeto de Intervenção, alguns alunos narraram como havia sido a sua saída do ensino regular. Um dos jovens que havia desacatado uma professora, quando questionado de como havia se sentido quando se dera sua expulsão, respondeu: “Nada, só mais um dia de liberdade”.

É evidente que a escola não é um lugar de acolhimento para esses jovens, na realidade ela se configura muito mais como uma barreira a ser suplantada. O histórico de fracasso vivenciado na escola regular se revela em sua fala e no modo de se relacionar com o lugar escola.

Esses jovens compreendem a escola como um caminho possível de “ser alguém na vida”. O crime faz parte de sua realidade imediata e, por vezes se configura em uma possibilidade, embora eles compreendam não ser a melhor para suas existências. A droga também oferece essa possibilidade e está ali em seu cotidiano como algo vivenciado como parte de suas existências. A esses jovens frequentemente perseguidos pelo estereótipo da marginalidade, sempre reforçada pela postura policial, a escola se torna um dos poucos caminhos possíveis para sua existência.

O CIEJA se configura para esses jovens como um lugar diferente da escola regular: “Segundo a fala dos alunos, eles acham que o professor que trabalha com jovens e adultos tem um jeito especial de tratá-los, de conversar com eles” (BRUNEL, 2014, p. 94). Podemos perceber o reconhecimento dos jovens desse CIEJA nesse tratamento. Enquanto o ensino regular os expulsa da escola, o CIEJA os acolhe.

“O bom professor é aquele que prende a atenção do aluno, explica bem a matéria” (BRUNEL, 2014, p. 94). Os jovens do CIEJA também reconhecem essa qualidade. Esses jovens são marginalizados em sua comunidade, perseguidos pela polícia e expulsos de suas escolas. O CIEJA abre um espaço de acolhimento, ainda não totalmente preparado para recebê-los, mas se configura como uma possibilidade de projeto de vida.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelados pela análise da inserção em campo, mais as narrativas dos jovens frequentadores do CIEJA durante o encontro reflexivo apresentaram a escola como um lugar determinante para um projeto de vida futuro. Esses jovens foram sistematicamente expulsos do ensino regular, mas chegam ao CIEJA, ainda em busca desse objetivo. Pensamos nessa condição como uma forma perversa de inclusão, pois esses jovens que já se encontram às margens de nossa sociedade devido à sua classe social, buscam uma escola que não está apta a recebê-los e por isso, na grande maioria das vezes, perpetua-se uma exclusão.

Estes jovens revelam suas vivências únicas e significativas, dão sentido aos acontecimentos de suas existências e, através do que é dito pelo próprio sujeito é que temos acesso ao que é vivido por eles. Esses jovens revelam as exclusões, as violências policiais, as discriminações, o racismo e a pobreza como uma forma de se relacionar com o mundo, forma que restringe suas possibilidades existenciais e os colocam em situação de sofrimento e vulnerabilidade, um estar no mundo lançado sem o cuidado adequado com a sua existência. Assim, apresentaremos a partir de suas falas, quem são esses jovens e qual sua relação com a escola. Conforme colocado no item 3.1 Jovens ou Adolescentes: uma visão fenomenológica, esses são nossos jovens do CIEJA estudado.

Ser jovem no CIEJA é, portanto, estar atravessado por todas as questões aqui apresentadas. Fica evidente que não é possível naturalizar a juventude ou adolescência a partir de uma faixa etária ou de conflitos específicos da idade. As relações que esses jovens estabelecem com a sua comunidade e com a escola estão pautadas por uma relação de poder que restringe sua possibilidade de ser-no-mundo em que habitam. Cada grupo que os rodeia tenta impor seu conjunto de valores, sem lhes possibilitar espaço de escuta, de poder pensar, julgar e decidir.

Brayner (2008) fala do declínio da expectativa de mudança de sistema que vivemos, “o problema é que esse ‘povo’ não conhece ‘seus interesses’ e precisa sempre que outros definam a cartografia social e política por onde eles podem se mover” (BRAYNER, 2008, p. 69). Essas condições se revelam na fala dos jovens que frequentam o CIEJA, a sua busca por “ser alguém na vida” está definida por uma sociedade de valores, que exige desses jovens um ser-mais sem, contudo, lhes fornecer as condições necessárias de poder-ser-mais. As restrições de possibilidades

impostas pela sua condição social são desconsideradas no âmbito de suas existências, eles são lançados no mundo sem o mínimo necessário para uma sobrevivência digna.

“Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que exige ação e reflexão” (FREIRE, 2015, p. 79). Privar esses jovens desse direito se torna uma forma perversa de mantê-los à margem de um direito, privando-os de uma condição básica para uma atuação mais efetiva no mundo com o qual se relacionam. Nossas escolas falham no processo de alfabetização e culpabiliza os educandos, que ao se sentirem fracassados acabam por abandonar a escola, ou serem expulsos por não conseguirem se adaptar.

Enfim, cabe à escola reconhecer o desencontro entre ela e as populações excluídas, procurar construir uma escola menos estigmatizantes em relação aos alunos, preservando sua dignidade (SALLES, 2010, p. 66).

Brayner (2008), nos fala de um perverso sistema de dominação. A educação é vista como um importante instrumento de combate à desigualdade. Aumentar e melhorar os índices de escolaridade da população brasileira é uma questão problematizadora por mais de cem anos. Em seu trabalho, ele fala da educação republicana, que nunca ocorreu no Brasil, uma educação que permitisse acesso à saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e de julgar, podendo fazer escolhas sociais e políticas, e com isso ter uma participação efetiva na esfera pública.

Quando nossas elites não permitem o acesso desses jovens à uma escola de qualidade, estão exatamente perpetuando uma condição histórica em nosso país, na qual jovens e adultos, que não conseguem frequentar ou se manter no ensino regular, ficam jogados à margem de uma sociedade que os discriminam e marginalizam. Os jovens do CIEJA falam dessa exclusão. Os jovens da periferia recebem uma identidade que lhes é atribuída, que adere a eles e da qual não conseguem escapar. E essa identidade acaba por delinear as atitudes frente a ele e balizar as expectativas que são construídas a seu respeito (SALLES, 2010).

“Nós somos ‘produzidos’ no interior da comunidade de sentidos, no interior das relações INTERSUBJETIVAS que, como dizia Ricouer, antecedem a subjetividades: somos construção de si e não descobertas de si” (BRAYNER, 2008, p. 30). De acordo com esse autor estamos vivendo uma crise de sentido, onde a escola e a família já não dão conta de resolver. O “tornar-se alguém” para esse autor é na verdade o

PODER APARECER republicano, com sua palavra e capacidade de ação. Os jovens frequentadores do CIEJA veem na escola um caminho para poderem “merecer” participar de sua sociedade, através da ideia tecnicista que nos é vendida como forma de PODER APARECER, e ao fracassarem destruimos sonhos e expectativas que os deixa à margem da sociedade e eles se tornam os únicos responsáveis dessa exclusão.

Quando as políticas públicas e a história de um país com amplas desigualdades sociais, como foi demonstrado no capítulo sobre a trajetória da EJA, não conseguem privilegiar toda uma população, fica muito difícil para qualquer equipamento fazê-lo. Brayner (2008) fala que quando a família, um dos primeiros equipamentos, não consegue cumprir a fase inicial da educação, fica ainda mais difícil para a escola fazer a sua. Esses jovens parecem ter perdido sua capacidade de agir nos espaços públicos e, essa capacidade possibilita partilhar ou disputar, com os outros pontos de vistas, os diferentes sentidos do mundo, possibilitando a formação de uma comunidade de sentido. “Tornar-se alguém” é também: vir-a-ser-visível para o outro, um “estar-aí” ÚNICO, e não um “estar-entre-os-outros”, indiferente e anônimo. Quando os jovens do CIEJA falam de “ser alguém” o sentido dado a esse termo pode ter a compreensão de querer “Tornar-se alguém”, ser visível para o outro.

Ser excluído para esses jovens significa estar expulso da comunidade de sentidos, suas identidades são destituídas e, com elas a capacidade de enxergar o outro igual a nós. Com isso se perde o sentido humano e, todo respeito e dignidade que esse termo comporta, solo fértil par a “banalidade do mal” (BRAYNER, apud ARENDT 2008). O ser alguém para esses jovens só é possível no espaço público, compartilhado. Somos seres de relações e ações, quando excluídos perdemos a visibilidade e com a ela nossa dignidade. Uma exclusão política nos tira a cidadania, o direito de escolha de qual caminho seguiremos. Essa ausência nos tira o direito de discutir, definir e principalmente fiscalizar a execução das políticas públicas. Estes jovens estão afastados dessa ação.

É preciso dar aos alunos a possibilidade de se tornarem sujeitos de direito e lhes dar a oportunidade de tomar iniciativas. A escola pode tornar-se uma instituição... que reconhece o valor individual, estimula a atividade cooperativa, reforça o processo democráticos (BRAYNER, 2008, p. 40).

De acordo com Brayner (2008), a qualidade de nossas escolas é uma dívida política, dessa forma o indivíduo pode participar e intervir. Esses jovens questionam a escola que frequentam, conseguem de modo geral indicar o que falta para que ela

seja um lugar de acolhimento, mas é necessário mais, a escola precisa ofertar a esses jovens as condições necessárias para participar e intervir, não basta ler, escrever e contar, é necessário ir além: falar, pensar e julgar. A palavra junto ao ato tem que ser possibilidade de ação.

Num certo sentido, algumas formas de <<democracia escolar>>, quando dirigidas para setores completamente destituídos de acesso a outros canais de formação e de informação, produzem seu contrário: almas desarmadas (BRAYNER, 2008, p. 52).

A nossa sociedade atual está fundada na exclusão e na desigualdade e, é isso que a mantém; cabe a nós, através da ação política, buscar uma mudança. Nossas escolas não se encontram preparadas para essa grande responsabilidade de promover mudanças no social, elas não podem sozinhas serem responsabilizadas por mudanças, mas devem participar ativamente. Podemos concordar com Brayner, uma escola democrática é aquela que proporciona aos seus alunos as competências necessárias para intervirem, mais tarde, nos espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem. O CIEJA aqui apresentado busca essas condições, ele é democrático, mas está no bojo de uma política pública que ainda não encontrou seu caminho, e tende a cada vez mais se perder nos caminhos do descaso para essa população, já tão carente e marginalizada.

O CIEJA desta pesquisa abriu suas portas para esse trabalho, possibilitou nossa inserção e gerou espaço para o debate e a troca. Os jovens e profissionais que encontramos em nosso caminho estavam e estão dispostos a participar das buscas por mudanças mais democráticas que possibilitem uma um maior protagonismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO POPULAR. Documento base. In: SOUA LIMA, L. G. **Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil: hipóteses de uma interpretação**. Petrópolis, Vozes, 1979.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJA: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5 -19, ago. 2007.

BARREIROS, Gilberto Ferreira; SZYMANSKI, Heloisa; SILVA, Maria Lucia Spadini da; CARDIA, Tereza Antônia. Estudo sobre a relação escola-comunidade às demandas educacionais: uma prática dialógica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, p. 82-108, 2015.

BARRETO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza e DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO Séria Debates ED n. 3, abr. 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa olhada para além dos procedimentos**. In: ____ (Org.). Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011

BOCK, Ana Mercedes; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo; Cortez, 2001.

_____. A adolescência como construção social; estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 11, n. 1, p. 63-76, jan/jun 2007.

BRASIL. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília. DF: Congresso Nacional, 2014.

_____. Presidência da República. Secretária-geral. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014**. Secretária-geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da Justiça e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – Brasília: Presidência da República, 2015.

BRAYNER, Flavio. Educação e republicanismo. Experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____. Educação popular e competência republicana. In: 29 Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade, 2006.

BRENNER, Ana Karina, e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. Campinas, **Revista Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1223-1240., out./dez, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01223.pdf>> Acesso em 12 out. 2016.

BRITO, Cristóvão. Ressignificando o conceito de território. In: **A PETROBRAS e a gestão do território no Recôncavo Baiano**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. Florianópolis. SC: Perspectiva: **revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, v. 22, n. 2, jul./dez, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647>> Acesso em 15 ago. 2016.

CANETE, Lilian Sipoli Carneiro. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. Dissertação de Mestrado em Educação - UFMG, 2010. Disponível em :<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8CSKSG>> Acesso em 08 out. 2016.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJA: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007.

CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Fundação Tide Setúbal. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. Síntese das conclusões. São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Pesquisa-de-Vulnerabilidade-internet.pdf>. Acesso em 23 de set. de 2016.

CIELO, Luciane Cristina. **A mudança do perfil do público da EJA: desafios e perspectiva**. São Paulo: Dissertação (mestrado): Universidade Nove de Julho UNINOVE, 2016.

CORDEIRO NETO, José Raimundo; ALVES, Christiane Luci Bezerra. A relação entre escola e território na promoção do desenvolvimento local: implicações para as políticas educacionais. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS**. 2008. Disponível em: <http://legacy.unifacef.com.br/quartocbs/artigos/G/G_134.pdf> acesso em 15 de out. 2016.

CORTE, Luciane Cristina, ROGERRO, Rosemary. Um Recorte Histórico das Políticas da Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo para Pensar Os Desafios Contemporâneos Dessa Modalidade De Ensino. **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 2, p. 24-44, abr./ago. 2016.

CORTI, Ana Paula, Freitas, Maria Virgínia, e Sposito, Maria Pontes. O encontro das culturas juvenis com a escola. São Paulo: Ação Educativa, 2001. Disponível em: < [file:///C:/Users/Concei%C3%A7%C3%A3o/Downloads/250%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Concei%C3%A7%C3%A3o/Downloads/250%20(1).pdf)>. Acesso em 21 de ago. 2016.

CRITELLI, Dulce Mára. Analítica do Sentido: **Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. 2ª. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

DAYRELL, Juarez. **O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido**. Boletim da Secretária da Educação/MEC: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Brasília, Ano XIX, boletim 18, nov., 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>> Acesso em 31 ago. 2016.

DITTRICH, Maria Glória e LEOPARDI, Maria Tereza. **Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas**. Londrina: Discursos fotográficos, v. 11, n. 18, p. 97-117, jan./jun. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>> Acesso em 09 set. 2016.

_____. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo: PUC Tese de Doutorado, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara, e HADDAD Sergio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacionais e internacionais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>>. Acesso em 01 de agosto de 2016.> Acesso em 20 set. 2016.

_____. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. Santa Maria, RS: **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 3, p. 395 – 410, set/dez 2008.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em 15 ago. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov.,

2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>>. Acesso em 30 out. 2016.

FERRARI, Shirley Costa; e AMARAL, Suely. O aluno de EJA: Jovem ou Adolescentes?. São Paulo: UNIMARCO. **Revista de Alfabetização Solidária** v. 5, n. 5, p. 7 – 14, 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/site/_shared%5CFiles%5C_cer_old%5Canx%5Crev_alfaso_l_5.pdf#page=8>. Acesso em 12 out. 2016.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. Palestras realizadas em 05-1967, em Santiago, OEA. São Paulo: **Revista Paz e Terra**, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Freire,%20Paulo%201969%20Papel%20da%20educacao%20na%20humanizacao.pdf>> Acesso em 01 jul. 2016.

_____. **A educação na cidade**. 7ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 47ª. Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 15ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Maria Virginia de. **Jovens no Ensino Supletivo: na escola e na rua**. São Paulo: Ação Educativa, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1836>>. Acesso em 18 ago. 2016.

FURTADO, Janaina Rocha; ZANELLA, Andréa Vieira. Graffiti e cidade: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza v. 9, n. 4, p.1279-1302, dez. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000400010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 09 jun. 2016

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: complemento e índice**. Tradução de Ênio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcane-Schuback. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HADDAD, Sérgio, (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. 123 p.

HADDAD, Sergio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, n. 41, maio/ago, 2009.

HADDAD, Sergio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Espírito Santo: v. 1, n. 2, p. 88-110 jul.dez. 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**.

Tradução e Comentário de Dulce Mára Critelli. Apresentação e Introdução Solon Sapanoudis. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.

Disponível em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>.

Acesso em 18 set. 2016.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. Gadamer: a hermenêutica filosófica a serviço da educação. Paraná: **Revista Espaço Acadêmico**, ano XVI, n. 176, jan. 2016.

KANG, Thomas H.. **Educando a Elite para garantir o Progresso Nacional:**

Políticas Educacionais e Ensino Primário no Brasil, 1930-1964. ANPEC: História Econômica, 2013. Disponível em: <https://www.anpec.org.br/encontro/2013/files_/i3-246f81cc581efebd9a000b0b75e7578a.pdf>. Acesso em 19 out. 2016.

MALVASI, Paulo Artur. Além do consenso moral: o problema das drogas na perspectiva de jovens de periferias paulistas. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, p. 87-109, 2014.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos, e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. Santa Maria, RS:

Revista Educação, v. 3, n. 1, jan./abr., 2011. Disponível em:<

<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664>>. Acesso em 18 ago. 2016.

MEYRELLES, Karla Vello. **Os sentidos e os significados da escola para os adolescentes**. São Paulo: PUC, Dissertação de Mestrado, Psicologia Social, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12ª. Edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**.

Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. Brasília, DF: Disponível em:

<www.confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/.../legislacao_vigente_EJA.pdf>.

Acesso em 21 set. 2016.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 –**

2004. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura, 2007.

MOURA, Francisco. A utilização do Diário de Bordo na formação de professores. In: **PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO**, 6., 2006, São Paulo. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 09 jun. 2016.

NASCIMENTO, Carmen Terezinha Brunel do. **Jovens no Ensino Supletivo**. Ação Educativa. Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Caxambu-mg, 2002.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **Algumas Iniciativas na história da EJA no Brasil: ações e programa de jovens e adultos a partir de 1960 até os anos de 1990**. Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação-ANPAE-ES, n. 1, 2015.

ONU, em Jomtien, Tailândia, 1990. **Textos integrais na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP**: www.direitoshumanos.usp.br

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Desmitificando a concepção de adolescência**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, abril 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>>. Acesso: em 12 nov. 2016.

PENATIERE, Gisele Rogéria. **Sentidos e Reflexos da Escolarização na atualidade na visão de jovens alunos do ensino médio**. Campinas, São Paulo, XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3549b.pdf>. Acesso: em 15 out. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

POMPEIA, João Augusto; SAPIENZA, Bilê Tatit. Os dois nascimentos do homem: Escritos sobre terapia e educação na era da técnica. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

PRADO, Rafael Auler de Almeida. Hermenêutica filosófica, fenomenologia e narrativa: percurso metodológico da uma pesquisa em psicologia clínica. **Revista Psicologia**, v. 1, abril 2015.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Decreto Nº 43.052**, de 4 de abril de 2003. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Decreto Nº 53676/2012** de 28 de dezembro de 2012. Regulamenta a Lei nº 15.648, de 14 de novembro de 2012, que estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROSA, Elisa Zaneratto et al. **O território Sanitário da Freguesia do Ó/Brasilândia e o lugar do território na integração ensino-serviço de saúde**. São Paulo: Artgraph, 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: princípio e práticas**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SALLES, Leila Maria Fonseca. **Jovens, escola e violência: alguns apontamentos sobre o processo de inclusão e exclusão simbólica**. In L. M. F.

Salles & J. M. A. de P. Silva (Orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Unesp, Cultura Acadêmica, p. 45 -70, 2010.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; FONSECA, Débora Cristina. Violência e inserção social do jovem de periferia urbana. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 58-68, dez. 2014

SANTOS, Maria de Jesus dos Santos. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans George Gadamer. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 5, n. 10, p. 01-11, jul./dez. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 15.648**, de 14 de novembro de 2012. Estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 61-72, jul./dez. 2009.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. Psicologia da Educação: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC/SP**. São Paulo, v. 10/11, 2001, p. 193-215.

_____. Família e Educação: atenção psicoeducativa à família. **Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas**, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto 2004.

_____. **A prática reflexiva com famílias de baixa renda. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos**. A pesquisa qualitativa em debate. 25 a 27 de março de 2004. Bauru, USC. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt1/06.pdf>. Acesso em 25 mai. 2016.

_____. **Práticas Educativas Familiares e o sentido da construção identitária. Paidéia**, v. 16, n. 33 p. 81-90, 2006.

_____. A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas psicoeducativa no encontro escola, comunidade, família. **Rev. e-curriculum**, PUC-SP, v. 7, n. 3, p. 2-17, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda de Ramalho, e PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4ª. Edição. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa 4., 2011.

SZYMANSKI, Heloisa, e SZYMANSKI, Luciana. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: Uma perspectiva fenomenológica. Canoas: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014.

TEDESCO, J. Carlos e LOPEZ, Nestor. **Desafios a la educacion secundaria en America Latina Revista de la CEPAL**. Santiago de Chile, n. 76, 2000.

TOMIO, Noeli Assunta Oro. **O sentido da escola (Pública) para os adolescentes**. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado, Psicologia Social, 2010.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves; TRENCHÉ, Maia Cecilia Bonini; KAHHALE, Edna Peters e ALMEIDA, Isabella Sila (orgs.). **Saúde Mental, Reabilitação e Atenção Básica**. São Paulo: Editora Artgraph, 2016.

APÊNDICE A – Diário de bordo

01 de junho de 2015.

Primeira visita a Instituição: Fomos apresentadas a Coordenadora Pedagógica da Instituição. Falamos do mestrado e da nossa intenção de pesquisa. Foi feito um breve roteiro de como chegamos até a PUC SP e de nosso interesse em desenvolver nosso trabalho de pesquisa com aquela Instituição que já era parceira da ECOFAM. A coordenadora pedagógica nos recebeu em sua sala, de porta aberta, e pudemos perceber que seu contato com a instituição era intenso, pois fomos interrompidos algumas vezes pelo telefone, ou por alguém que vinha procurar por ela e até buscar informações. Pudemos perceber que a sua disponibilidade era total nesses momentos, estando claramente aberta a escuta e ao acolhimento de forma natural e espontânea.

A Coordenadora nos falou da estrutura e dificuldades vivenciadas pela Instituição, o público atendido pelo CIEJA é bem amplo na faixa etária, além de possuir uma significativa diversidade. Fomos apresentados a alguns professores, que apareceram na sala durante o encontro, pudemos perceber que todos os funcionários e alunos tinham livre acesso a sala da coordenação. Tanto os professores, como alunos, expressaram confiança em abordar ou interromper a coordenadora, evidenciando uma relação horizontal. Foi possível constatar que a coordenadora desenvolvia seu trabalho muito próximo da equipe e dos frequentadores do CIEJA, inclusive ofertando apoio, como xerox, indicação de possível vagas de trabalhos, como bem como aulas de informática para dar suporte aos alunos que desejassem ter acesso a um computador para produção de currículos.

Já nesse primeiro contato foi possível perceber que a faixa etária dos alunos era da mais variada, entre 15 e 80 anos em média, tanto homens como mulheres, bem como portadores de necessidade especiais, físicas ou cognitivas. O número de jovens que frequentam o CIEJA é muito significativo, a coordenadora pedagógica reforçou o fato, bem como as dificuldades encontradas para lidar com um público tão diverso o que por vezes acabava por gerar atritos não só entre os próprios alunos como também com a equipe de professores, pois tinha que lidar com um público bem diverso em sala de aula, o que dificultava suas ações.

Já nesse primeiro dia a coordenação nos apresentou o caso de uma jovem que vinha apresentando problemas de comportamento e solicitou que fizéssemos uma entrevista com a jovem, pois acreditava que como psicólogos poderíamos colaborar de alguma forma. Foi então agendado um encontro. Em seu entendimento a jovem apresentava um quadro depressivo, inclusive com indicação de ideias suicidas. Ficou combinado de agendarmos um encontro com a jovem, que seria agendado posteriormente pela coordenação.

04 de junho de 2015.

Nesta data foi marcado o primeiro encontro com a jovem A., a instituição nos ofertou uma sala de aula que se encontrava vaga no momento da entrevista. A instituição utiliza normalmente a sala da coordenação pedagógica para esses encontros, mas como havíamos combinado de atendermos A. sem a presença da coordenação nos foi liberado esse espaço para escuta.

Como se trata de uma sala de aula muitas vezes fomos interrompidos por funcionários ou alunos que estavam procurando por pessoas, ou mesmo pela sala onde ocorreriam as aulas. A. imediatamente interrompia o que estava falando quando isso ocorria, mas como não possuíamos outro

espaço buscamos sempre marcar de onde ela havia parado, para que não perdêssemos sua fala, já que quando era distraída A. perdia sua linha de raciocínio.

A. é uma jovem de 19 anos bem expressiva e falante, que já de início nos falou da profunda tristeza que sentia e a qual não conseguiu definir. Após nos apresentarmos instruímos A. que ali era um espaço de escuta, onde ela poderia dizer como se sentia e, também trocamos ideias sobre a sua vida e o mundo que a rodeia. Imediatamente A. começou a contar passagens a sua vida, ela já foi casada e já tinha sido agredida pelo companheiro, o que a fez desistir do relacionamento, ela tem um filho e não vê mais o companheiro que voltou para a terra natal. Ela voltou a estudar pois quer achar um emprego, pois a sua mãe está cobrando muito que ela faça algo, mas está muito difícil conseguir colocação.

Em sua narrativa A. descreveu a relação com seu filho, embora goste da criança ela não se sente mãe, não tem “paciência” para cuidar dele. O seu objetivo em procurar o CIEJA é se formar o mais rápido possível, para assim ter um trabalho e poder sair de casa, pois é “muito chato” ficar o dia todo em casa sem ter o que fazer. Sua mãe é casada, mas com outro homem, A. nunca conheceu seu pai, mas garante que seu padrasto gosta e cuida dela, inclusive é ele que fornece dinheiro para A. procurar emprego.

Ela nos fala que acha a vida muito sem graça e que já pensou em se matar, mas que não tem coragem. Sua mãe não queria que ela casasse, mas como ela engravidou teve que casar pois, a sua mãe exigiu. No começo da relação era muito bom, só que seu companheiro começou a ficar agressivo e isso a deixou muito “triste”. Quando ela questionou a mãe ela disse que era assim mesmo: “melhor do que está sozinha na vida”. Só depois de muita briga que seu padrasto concordou que era melhor separar e o seu companheiro foi embora, ele ainda manda algum dinheiro de vez em quando, mas ela nunca mais o viu. Combinamos de fazer mais um encontro pois o tempo havia se esgotado e A. disse que tinha mais coisas para contar. Agendamos para a próxima semana no mesmo horário.

08 de junho de 2015

Havíamos combinado com a coordenação de toda segunda às 18h00 estar na Instituição para uma pequena reunião. Neste dia a coordenadora estava com uma questão na sala. Um jovem com problemas de cognição (diagnóstico presente no laudo que a instituição possuía), havia se envolvido em uma briga em um ônibus coletivo, onde se encontrava um funcionário do CIEJA, que presenciou a discussão do jovem com um cobrador, onde o mesmo quase foi agredido. De acordo com a coordenação a situação só não ficou mais grave porque o funcionário interferiu, informando que conhecia o jovem e, pediu compreensão ao cobrador que liberou o jovem. O problema havia ocorrido devido o jovem ter emprestado o seu passe único a um colega, querendo em seguida passar na catraca e o cobrador não autorizou.

Estava aquele dia na Instituição o pai e a mãe do jovem, que tinha ido à Instituição pedir ajuda a Coordenação pois, não sabiam mais como lidar com o jovem. O pai do rapaz estava bem transtornado e achava absurdo o comportamento do filho, enquanto a mãe tentava contemporalizar. A coordenação solicitou que participássemos do encontro onde o jovem seria convidado a estar junto. De acordo com o jovem ele havia tentando ajudar uma amiga, que nesse caso era A. a jovem do nosso primeiro encontro, mas estava bravo pois na hora que a discussão começou os seus amigos não o defenderam.

O pai imediatamente o repreendeu dizendo que ele não deveria estar na rua, que ele já havia avisado para ter cuidados com esses “amigos”.

Os pais de J. começaram então a narrar como ele havia perdido o último emprego, onde estava muito bem, devido a ficar dando ouvido a “amigos” que na hora do conflito o deixavam na mão. J. já estava visivelmente alterado, seu timbre de voz aumentou e ele falava com uma entonação de impaciência, disse que os seu pais não o deixavam “viver. Seu pai nesse momento se manifestou, dizendo que havia confiado nele, J. havia solicitado que o deixassem voltar sozinho da escola pois, já estava grande, J. tem 24 anos, mas que agora haviam perdido a confiança e voltaria a busca-lo ao final das aulas. Nesse momento J. se posicionou dizendo que não se envolveria mais com esses amigos, que não devia ter confiado, mas não queria que ninguém fosse busca-lo.

A coordenadora nesse momento solicitou que J. fosse para a aula pois, gostaria de falar com os pais, e que voltaria a chama-lo mais tarde, ao fim da aula. Ao ficarmos sozinhos a coordenadora narrou para os pais o que a funcionária que presenciou o incidente com no ônibus havia contado. J. estava alterado no ônibus enfrentando o motorista, que parecia não haver percebido que o mesmo possuía limitações e já pronto a agredi-lo se não fosse a interferência dela. Os pais então começaram a desabafar, a situação de relacionamento com J. estava ficando difícil, ele andava muito agressivo e eles estavam preocupados com as companhias que ele andava tendo no CIEJA.

Perguntamos se J. tinha um diagnóstico e os pais confirmaram, questionamos na sequencia se ele consumia algum medicamento. A mãe informou que ele tomava, mas que no momento estava sem ele. A coordenação perguntou se não seria melhor leva-lo ao médico, e os pais disseram que iriam providenciar, mas que já estavam cansados. A coordenação então ofereceu um dia para que os pais pudessem desabafar conosco, pois assim poderia ajuda-los a lidar melhor com a situação de J. ficou agendado um horário aquela semana.

Após a liberação dos pais a coordenação narrou o fato de que estava muito preocupada com a influência de A. sobre J., pois ela era uma adolescente inteligente e expansiva e, ela acreditava que J. estava gostando de A., e ela estava se aproveitando da situação para tirar vantagens. Então ficou combinado que iríamos abordar o ocorrido com A., no próximo encontro, e tentar entender o que houve. A coordenação já havia decidido mudar J. de sala, mas iria comunicar isso em nosso próximo encontro, pois J. e A. estavam na mesma sala o que em sua opinião dificultava ainda mais a relação, pois A. acabava por influenciar J. Ficamos de fazer isso no próximo encontro.

Nesse momento pude perceber que a ação da coordenação do CIEJA e dos seus funcionários iam além dos muros da escola, eles buscavam acolher os seus frequentadores de forma mais ampla possível, ofertando escuta, acolhimento e ainda possíveis soluções para dificuldades que iram aquém do fator pedagógico. O território da instituição já se configurava por um espaço de suporte que ia além do conhecimento a ser transmitido.

10 de junho de 2015

O encontro nesse dia foi realizado com a jovem A., que já na sua primeira fala expressou a sua preocupação com J., antes mesmo que pudéssemos abordar a questão. Ela estava preocupada em perder o amigo, pois segundo ela J. não queria mais falar com ela. A sua narrativa do ocorrido no ônibus foi justificada pelo fato de J. ser muito “nervoso”, o que na sua visão havia ocasionado o conflito

com o cobrador. Ela disse que se realmente a funcionária não estivesse no ônibus as coisas poderiam ter se complicado, mas que ela não queria perder a amizade de J., pois era com ele que ela podia sair de sua rotina.

Ela disse que seu padrasto estava viajando, então ela estava sem dinheiro para o transporte e, que o seu bilhete único ainda não havia sido liberado pela secretaria do CIEJA. A. nos solicitou que conversássemos com J., para explicar que ela não teve culpa no que ocorreu. Tentamos explicar que não poderíamos interferir na situação, pois o que ocorreu afetou os pais de J., que estavam muito preocupados com a sua segurança. Solicitamos que A. tentasse conversar com J., mas que seria necessário que ela o abordasse para falar do assunto e, então expusesse seus sentimentos. A. disse que iria tentar e, pareceu compreender a situação.

Perguntamos como estava seus sentimentos nos últimos dias e, ela respondeu que a conversa conosco tinha ajudado muito, que estava buscando só pensar coisas positivas, frequentar o CIEJA ajudava a não ficar só em casa “pensando besteira”, pois cuidar do seu filho era muito chato. Perguntamos como ela se sentia em relação a isso e, ela respondeu que “gostava” dele, mas que ele era “chatinho” às vezes, fazia birra por qualquer coisa e, não a obedecia. A. se sente muito sozinha e realmente gostaria de conseguir um trabalho para ter seu dinheiro e poder fazer o que quiser com a sua vida. A sua mãe vive insistindo para que ela volte para o companheiro, mas ela não quer mais. Ela fala de sua vida como um imenso vazio que ela não consegue preencher, mas que também não consegue descrever do que sente falta. A. não se reconhece como mãe, as suas narrativas em relações ao filho são em sua maioria descritas como um “peso”, ela chegou a dizer que “não queria ser mãe”, mas não teve escolha. Encerramos o encontro marcando uma nova data.

15 de junho de 2015

Neste novo encontro com a coordenadora pedagógica nos foi apresentado a situação de G., uma jovem que tem problemas de anorexia e que tem faltado muito as aulas. A coordenadora pedagógica nos narrou que procurou a mãe de G. para saber o que estava ocorrendo e a mesma solicitou ajuda, pois não sabe como lidar com G.. A coordenadora nos solicitou que tivéssemos um com L. (a mãe de G.) para que pudéssemos tentar oferecer um suporte para a situação.

A coordenadora nos apresentou como funcionava a sua estrutura de apoio para casos como esses, pois muitos alunos abandonavam seus estudos sem apresentar uma explicação para o fato. A Instituição tentava buscar dar apoio a essas famílias e, que em parceria com os alunos da PUC isso vinha ocorrendo. Desde o início de nossas visitas ao CIEJA, a coordenação deixou evidente de como era importante para ela e a sua equipe esse suporte. Os alunos buscam a instituição com um objetivo imediato de conseguir sua formação, mas durante o ano letivo muitos motivos os tiram desse caminho. A preocupação da coordenação é tentar buscar alternativas que possibilitem a esses jovens uma nova oportunidade de inclusão no espaço escola, ela procura através das redes de apoio colaborar com a permanência desses jovens na Instituição.

A presença de alunos na instituição tem sido de muita importância para essa rede de apoio, pois oferece espaços de acolhimento e escuta para um público carente dessas estruturas. Nesse mesmo dia foi agendado mais um encontro com os pais de J., pois a coordenação já havia tomado a decisão de separar os dois jovens A. e J., colocando-os em salas distintas por compreende que

influência de A. sobre J. estava prejudicando a ambos. Ficamos então com duas agendas ainda para a semana, e com horário com A. para a semana seguinte. Foi possível reconhecer que os jovens e seus familiares reconhecem este CIEJA como um espaço de apoio, pois eles buscam esse acolhimento espontaneamente, e a coordenação está acessível a essa procura, utilizando os instrumentos que consegue disponibilizar em buscar de atender as demandas que o público foco de seu atendimento apresenta.

17 de junho de 2015

Recebemos no primeiro horário a mãe de G., que já estava a nossa espera na instituição. O CIEJA nos ofereceu uma das salas de aula no térreo, que se encontrava vaga naquele momento, já que a nossa sala habitual se encontra em aula. L. (mãe de G.) iniciou sua fala deixando evidente que precisava muito falar com uma psicóloga, pois estava vivendo um grande momento de conflito em sua vida.

L. foi diagnosticada com esquizofrenia e toma remédio regularmente, ela está atualmente com um companheiro que não é o pai de G., e está vivendo um momento crítico em sua relação. De acordo com L. os remédios parecem não fazer efeito e ela tem estado muito nervosa, seu companheiro não tem “ajudado” muito em casa e ela não sabe como lidar com isso. Ela mora no quintal de sua mãe que “interfere” muito em sua vida e de sua filha. Perguntamos como estava sua relação com G., ela respondeu que tudo bem, que elas se encontram pouco e que foi bom o CIEJA ter procurado por ela, pois não sabia que G. vinha faltando à aula.

L. falou que estava tendo problemas em casa, pois seu companheiro havia lhe agredido e G. tinha visto, e desde então elas vinham discutindo e, ela andava muito nervosa. Contou que já havia tentando terminar o relacionamento, mas não havia conseguido. Questionamos se não seria bom procurar ajuda para G. e, até mesmo para ela própria, ela respondeu que iria tentar. Indicamos a clínica do Centro Integrado Pompeia da UNIP. Perguntamos se ela acharia necessário conversarmos com G. e, ela disse que iria falar com a filha.

Na sequência, no mesmo dia, tivemos uma entrevista com os pais de J., que pareciam muito preocupados. Eles narraram o fato de J. ser adotado, bem como a sua irmã. A mãe adotiva de J. contou que ele era filho de uma grande amiga, que havia solicitado que ela cuidasse dele por um tempo, mas que depois resolveu dá-lo para adoção e, ela como já havia se afeiçoado resolveu adotá-lo. O pai nos contou que eles também tinham uma filha adotiva, mais velha de J., mas que era bem diferente dele. Solicitamos que falasse um pouco mais sobre essas diferenças. O pai disse que J. sempre apresentou dificuldades em se relacionar, desde de bem novo ele já tinha dificuldades na escola e, que com o tempo se tornou agressivo, inclusive ele parece ter ciúmes da irmã.

A mãe contou que J. recentemente perdeu seu emprego, exatamente por causa das amizades pois, ele se deixa influenciar muito facilmente pelos outros e, que acaba mentindo e se metendo em encrencas. A preocupação do casal é exatamente com a amizade de J. e A. pois, eles acreditam que A. abusa da confiança de J. e, acaba fazendo com que ele faça o que ela quer. O pai disse estar muito cansado, que não sabe mais como lidar com J., pois ele às vezes se torna muito agressivo.

Devido as colocações narradas pelos pais e, pelo comportamento de J. perguntamos se ele já havia estado em algum médico. Os pais confirmaram que sim, que J. frequentava um neurologista,

perguntamos se ele tinha algum diagnóstico, os pais informaram que ele tinha o laudo de “problemas de cognição” e que era necessário que ele se medicasse diariamente, mas que J. as vezes não tomava o remédio, mentindo para eles. Perguntamos qual a data da última visita deles ao médico e, a mãe informou que tinha mais de ano.

Levantamos a hipótese de se não seria o momento de retornar, procurar outra opinião, talvez um psicólogo, ou psiquiatra, ou mesmo até outro neurologista. A mãe respondeu que já estava procurando, inclusive pelo fato dele estar muito violento pois, a pouco tempo ele quase agredira o pai. O pai passou boa parte da entrevista silencioso, só quando diretamente questionado ele se manifestou. Perguntamos se estava tudo bem com ele e, ele respondeu que sim, mas que estava muito cansado. Encerramos o encontro solicitando que fizessem o acompanhamento médico com J. e que estaríamos levando o resumo de nossa conversa a coordenação para análise, mas que acreditávamos que a instituição iria separar os dois alunos.

Retornamos após o atendimento a coordenação para passar um breve resumo dos encontros. Informamos que realmente a mãe de G. estava com problemas e, que não haveria muito o que fazermos por não ser ali um ambiente propício para atendimento, sendo necessário que ela procurasse uma ajuda especializada e, que havíamos indicado a clínica da UNIP como uma possibilidade, mas que também estaríamos aguardando o contato de G. se fosse necessário, e que a L. havia ficado de falar com a filha.

Na sequência narramos o atendimento com os pais de J. e de suas preocupações com a amizade de J. com A., a coordenação informou que já havia solicitado a troca de salas e de que estaria combinando novo encontro com J. e seus pais para discutir a situações e fechar o assunto. Informamos do laudo que J. possuía e da necessidade de que seus pais buscassem apoio médico e de que havíamos feito essa indicação. Encerramos o encontro com a programação de reunir os pais de J. e ele para fazer uma devolutiva.

22 de junho de 2015

Nesse encontro com a coordenação nos foi apresentada a professora J. que estava tendo dificuldade com aluna com necessidades especiais que vinha apresentando um comportamento estranho em sala de aula. A aluna vinha utilizando palavras de cunho sexual com frequência quando em conversas com seus colegas e quando questionada não mudava o comportamento. A coordenação havia marcado um encontro com a mãe da mulher de 40 anos e, solicitou nosso acompanhamento.

Quando da chegada da mãe a coordenação narrou o que vinha acontecendo na sala de aula e questionou a mãe sobre o comportamento da filha e, que era necessária alguma interferência para solucionar a questão. A mãe se posicionou dizendo que não sabia o que estava acontecendo, que em casa a aluna não escutava esse palavreado, se isso não ocorreria na escola. A coordenação em conversa anterior com mãe soube de que esse fato já havia ocorrido antes, mas que tinha passado sozinho.

Conversamos em conjunto com a mãe sobre a rotina da aluna, fomos informados de que o contato dessa aluna era somente com o pai, ela, e uma filha mais nova. A mãe pontuou se ela não estaria escutando isso no ambiente escolar. Foi pontuado da necessidade de conversamos com a aluna, e ficou agendando um encontro para a mesma semana, com a mãe e filha para tentar

compreender o que estava acontecendo e buscar interferir junto a jovem para eliminar o comportamento que já estava prejudicando o andamento da aula, pois quando a aluna se manifestava com palavras de teor sexual a sala ficava agitada e a professora acabava por perder um tempo representativo trazendo os alunos para a concentração necessária.

25 de julho de 2015

Nesta data foi realizado o encontro com a mãe e a filha com necessidades especiais que vinha apresentando um comportamento verbal de forte cunho sexual em momentos inoportunos. A aluna em nossa presença não manteve o comportamento e quando questionada sobre a situação nada respondia, buscamos interagir de forma mais aberta envolvendo a mãe na conversa. Questionamos como era o comportamento da aluna em casa e, a mãe imediatamente comentou sobre a agressividade da filha. Durante sua narrativa evidenciou as dificuldades de relacionamento, inclusive indicando que as agressões chegavam a ser físicas, mas também verbais. Durante sua fala a aluna em momento nenhum interrompeu permanecendo silenciosa e de cabeça baixa. Solicitamos então um novo horário com a mãe para a próxima semana.

29 de junho de 2015

Iniciamos este dia com um encontro com a jovem A., que se mostrava muito “chateada” devido ao fato de J. não ter mais conversado com ela depois do fato ocorrido no ônibus. A. disse que ele era seu único companheiro, com que ela podia procurar emprego, conversar, ou até passear um pouco. Ela estava sentindo muito a falta dele, e levantou a possibilidade de que nos interferíssemos para tentar uma reaproximação.

Expliquei a A. que essa era uma escolha dele e de que caberia a ela aguardar caso ele mudasse de opinião. Ela narrou que ele a havia bloqueado no aplicativo watt sap e também se recusava a atender suas ligações, que inclusive ela havia procurado por ele em sua residência, mas ele não quis conversar com ela. Voltamos a argumentar que ele havia ficado em uma situação difícil e de que seria necessário ela aguardar um posicionamento dele. A. estava se sentindo culpada por não ter ajudado ele no dia, mas disse que também ficou com medo.

Perguntamos como estavam as coisas em casa, se ela havia conseguido um emprego, se já estava mais tranquila. A. disse que estava se sentindo melhor pois, seu padrasto havia voltado de viagem e estava pagando a passagem para que ela pudesse entregar currículo, inclusive estava vendo um trabalho para ela com um amigo. De acordo com A. o relacionamento com o seu padrasto era melhor do que com a mãe, ele a ajudava muito, e ela gostava dele. Encerramos o encontro perguntando para A. sobre a situação de criarmos um grupo de jovens para debater assuntos do interesse deles. Explicamos que seriam jovens do CIEJA e de que estaríamos trazendo temas do interesse deles para criarmos um espaço onde fosse possível eles trocarem ideias entre si. A. pareceu ficar bem animada com a ideia e disse que ela mesma convidaria os colegas para participarem.

Estávamos no final do semestre letivo, então só voltáramos a falar com A. no próximo semestre, e já começava a se formar a ideia de desenvolver um projeto de intervenção que

possibilitasse um espaço de escuta onde esses jovens pudessem falar de si, de suas vidas, de seus sonhos e trocaram impressões, sentimentos e expectativas.

Neste mesmo dia tivemos um encontro com J. e seus pais. A coordenação deixou claro para J. que não seria possível mais ele estudar na mesma sala de A.. J. reagiu de forma ríspida dizendo que nunca mais falaria com A., mas que não queria trocar de sala, inclusive que nunca mais confiaria em ninguém dali para frente. Argumentamos que ele estaria perdendo a oportunidade de conhecer novas pessoas, que eles haviam errado, mas que era necessário reconhecer esse erro e tocar a vida para frente.

J. estava firme na posição de não trocar de sala, mas a coordenação também estava firme em sua decisão e disse que não haveria outra possibilidade, a não ser que ele quisesse estudar de manhã. Apesar de toda as argumentações apresentadas por J. a coordenação se manteve firme e ele acabou cedendo. Perguntamos se J. não gostaria de ter alguns encontros para falar seus problemas ou dificuldades, mas ele disse que não queria, que estava bem assim e que não queria falar com mais ninguém.

A coordenação dispensou o jovem e, ficamos com os pais para explicar o motivo da decisão, que era uma forma de tentar diminuir a influência de A. sobre J., mas que a instituição não poderia impedi-los de continuar se encontrando fora dos muros do CIEJA. Os pais compreenderam e disseram que iriam tentar atuar, inclusive informaram que o médico havia mudando a medicação de J. e que em breve eles teriam o remédio. Ficamos a disposição caso eles sentissem a necessidade de voltarem a conversar e encerramos o encontro.

O CIEJA estava entrando em recesso e haveria um encontro de fechamento com os jovens apresentando uma peça que seria realizado no Centro Cultural da região, o grupo estava animado com os ensaios. Discutimos com a coordenação a proposta de apresentar um projeto de intervenção psicossocial que seria apresentado no retorno das aulas.

03 de agosto de 2015

Em agosto após o retorno das férias discutimos com a coordenação a possibilidade de apresentar um projeto de intervenção capaz de abranger a instituição como um todo. Apresentamos nossas impressões levantadas com os encontros realizados no semestre anterior, foi possível perceber que aqueles jovens, bem como suas famílias, precisavam externar suas dificuldades, dividir seus anseios.

Na certeza de que não conseguiríamos atender a todos, e também na convicção de que os jovens que nos procuraram necessitavam de um local de escuta e acolhimento para as suas dúvidas e receios, apresentamos a coordenação a ideia de apresentar um projeto que deixasse as portas abertas a qualquer jovem da instituição que necessitasse dessa escuta.

Fizemos uma breve síntese dos casos que ocorreram e ficou combinado de que estaríamos apresentando essa proposta no próximo encontro.

10 de agosto de 2015.

Neste dia reiteramos com a coordenação a nossa preocupação de fazer atendimentos individuais, sem possibilidades de oferecer nossas propostas a instituição como um todo, além de abrir um campo de pesquisa que possibilitasse aos participantes terem voz atuante em nosso trabalho.

Foi exposto a coordenação um projeto de intervenção psicossocial com o objetivo de conseguir atender a instituição em sua totalidade e não individualmente com vinda ocorrendo. Acreditamos que um projeto de intervenção abriria espaço para que o grupo interagisse possibilitando trocas e abrindo espaços para uma pesquisa de cunho interventivo, onde a construção do nosso problema de pesquisa nasceria das necessidades da instituição, em um contato horizontal permitindo que os participantes colaborassem na definição do problema de pesquisa.

Foi entregue a coordenação pedagógica do CIEJA o projeto de intervenção abaixo para anuência da Coordenação Geral da Instituição para poder levar adiante o Projeto, abaixo segue cópia do material que foi entregue a Coordenação, ficando agendado um retorno para a próxima semana:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC SP
PED POS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Psicologia da Educação

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Relatores

Responsável: Maria Conceição dos Reis

Orientadora Responsável: Profa. Dra. Luciana Szymanski

1.2. Instituição

Nome da instituição: CIEJA

Endereço: R..... – Jardim

Fone: 11

Responsável: Coordenadora Geral

Orientadora Pedagógica

1.3. Assunto

Apresentação do projeto de pesquisa, relativo ao ato de educar como cuidado, que será desenvolvido com alunos adolescentes do Centro Integrado de Educação para Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO GERAL

Esse projeto tem como proposta a implementação de estratégias de intervenção psicoeducativa com alunos do CIEJA O objetivo do trabalho é promover reuniões semanais, que deverão ocorrer semanalmente às segundas feiras, com duração de uma hora, em espaço cedido pela instituição.

Nessas reuniões estaremos promovendo encontros reflexivos onde serão abordados diferentes temas de acordo com a demanda do grupo. O objetivo é promover discussões sobre o ato de educar, enquanto cuidado, visto sobre os sentidos e significados construídos por esses jovens em sua existência, tanto na escola quanto no âmbito familiar.

A escolha de trabalhar com essa instituição ocorreu por indicação da Professora Doutora Luciana Szymanski, orientadora da dissertação de mestrado do PED PUC. Após realizar quatro visitas ao local, com o apoio da Orientadora Pedagógica e da Coordenadora Geral, foi possível conhecer alguns membros da instituição, que apresentaram interesse em realizar encontros futuros para debater assuntos relacionados à educação, trabalho, amigos e família.

Os encontros iniciais promoveram espaços de escutas e diálogo, através dos quais foi possível desenvolver uma proposta inicial de ação, que visa ampliar esses espaços para os demais alunos da instituição. Os encontros serão abertos ao público adolescente, e seus familiares, caso se faça necessário. Estaremos buscando discorrer sobre temas que envolvam o universo do grupo, seus anseios, medos e planos futuros.

Os temas abordados pelo grupo deverão ser oriundos de seu universo social e serão desenvolvidos através de um diálogo crítico e reflexivo, procurando levantar as demandas que os grupos apresentavam em suas narrativas do cotidiano vivido na escola, família e vida social. A postura será embasada pela construção de saber, sem respostas prontas as questões, mas no diálogo pautado pela troca de experiência para que ocorra uma reflexão dialógica desses jovens sobre a sua existência.

Os desenvolvimentos desses encontros serão norteados pelo diálogo, com base crítica reflexiva, com forma de construir uma conscientização dessas jovens sobre a realidade social em que se encontram. A base do desenvolvimento do projeto terá quatro pilares estratégicos, que deverão ser trabalhados com o grupo no decorrer do semestre: quem sou; o que quero; qual será o meu compromisso; meus limites e recursos.

A conduta de trabalho será pautada por olhar cada indivíduo dentro de seu contexto social, sem sedimentar seus modos de ser, e nem categorizar ou determinar possibilidades. Nos encontros buscaremos através do diálogo e da reflexão, a construção de um senso crítico na procura de promover a construção de uma conscientização capaz de rever sentidos ou significados na vida desses jovens, de forma a desenvolver uma apropriação de sua existência.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O encontro reflexivo, de acordo com Szymanski (2014), é uma atividade grupal da qual se pode fazer uso sempre que houver uma demanda de um grupo de pessoas em busca de soluções e alternativas para questões comuns e significativas de sua existência. Ele está sediado na prática de trabalho com pequenos grupos atendidos em instituição, ou consultórios, através de abordagens como a fenomenologia existencial ou o psicodrama.

A fenomenologia existencial prioriza uma escuta voltada para a compreensão da experiência do outro, tal qual ela se dá na narrativa feita por ele, e o cuidado de não a interpretar à luz de ideias pré-concebidas, sejam elas teóricas ou não.

De acordo com Szymanski e Szymanski (2014), o grupo oferece um ambiente propício para se narrar experiência, ouvir a si mesmo, o outro, reconhecer o impacto das próprias ideias no outro, entre indivíduos que vivenciam situações semelhantes. A interação favorece a lembrança, reinterpretações, comparações e o resultado é uma produção conjunta, uma criação, capaz de promover novas possibilidades existenciais.

1.3 HISTÓRICO DA COMUNIDADE

De acordo com visita a Instituição, diálogos realizados com a coordenação e pesquisas realizadas na Internet, fizemos um breve histórico da Instituição. O CIEJA tem a missão de inserir o aluno no mundo do trabalho e da cultura, em uma cidade onde imensas são as oportunidades e do

mesmo tamanho, os desafios. O trabalho desenvolvido na instituição busca construir passo a passo, através de uma gestão participativa, um modelo diferenciado de escola.

O público atendido pelo seja CIEJA abrange o adulto trabalhador, os jovens que não tiveram sucesso nas escolas que já frequentou, além de jovens com necessidade educacionais especiais. A instituição também fornece ao público idoso a oportunidade ver realizado o “sonho de ler e escrever”. A equipe técnica, docente e gestora, através de um trabalho coletivo procura atender a esse variado público em suas necessidades de oportunidades educacionais.

DEMANDA

Jovens adolescentes que vivem o seu período de transformação da passagem da fase infantil para a adolescência, ingressando dessa forma no mundo adulto, procurando o seu lugar no social que habita.

O trabalho visa fornecer escuta e acolhimento para enfrentamento dessa fase de fortes mudanças e formação de identidade, e de busca de inserção no mundo adulto, repleto de oportunidades e desafios, sendo a busca pela educação a alternativa emitente de conquista.

2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

2.1. OBJETIVO

Esse planejamento de intervenção social visa construir em conjunto com o público alvo espaços de possibilidades para conquista de autonomia, embasada pelo diálogo e o senso crítico, como forma de conscientização da realidade social em que se encontram inseridos, de forma a desenvolver em grupo sentidos e significados que os oriente a tornarem-se autores de sua história de vida.

2.2. JUSTIFICATIVA

A inserção em uma sociedade que oferece muitas oportunidades, mas também apresenta muitos conflitos e desafios se torna uma árdua tarefa para esses jovens ainda em fase de construção de uma identidade. Oferecer espaços de acolhimento, escutas e diálogos entre seus pares, com o objetivo promover reflexões críticas sobre o seu mundo, é uma forma de cooperar em seu amadurecimento e apropriação existencial.

2.3.1. PÚBLICO ALVO

Jovens do gênero masculino e feminino, que se encontram na fase da adolescência, e são usuários dos serviços do CIEJA.

2.3.2. ESTRATÉGIA

Promover a reflexão sobre o seu projeto de vida futura, e que papel a educação ocupa na existência humana. A discussão do tema ocorrerá através de encontros dialógicos em grupo, tendo como instrumento de trabalho o diálogo reflexivo, sobre temas que o grupo apresentar.

Iniciaremos o projeto preparando o grupo para encontros que abordaram de forma dialógica reflexiva os seus modos de estarem no mundo, colocando questões do tipo: IDENTIDADE, FAMÍLIA, ESTUDOS, TRABALHO, AMIZADES, NAMORO, COMUNIDADE E SOCIEDADE.

O material utilizado para a construção desse projeto partirá baseado na construção de dois pilares estratégicos:

1. QUEM SOU:

- a. Características e valores;
- b. Condições de vida;
- c. Família; e
- d. Comunidade

2. O QUE QUERO (MEU FUTURO):

- a. Qual são meus planos futuros;
 - b. Próximo cinco anos;
 - c. Passos imediatos a curto prazo.
3. Todos os temas serão norteados pela a educação como ato de cuidado pela sua existência.

INSTRUMENTOS:

1. Filmes e livros;
2. Reportagens, matérias;
3. Dinâmicas de grupo.
4. Dramatização.

ARTICULAÇÃO DOS PILARES:

O ato de educar como cuidado, preparação para vida será o tema ser desenvolvido através dos instrumentos acima, de forma a promover uma discussão dialógica reflexiva, que traga ao grupo um comportamento crítico frente a sua realidade social, de forma a promover a construção de um indivíduo autônomo, responsável pela sua existência. Sendo o diálogo o ponto de partida e de chegada dessa construção.

2.3.3. CRONOGRAMA

	31/ago	14/set	21/set	28/set	05/out	19/out
QUEM SOU?						
Identidade (característica e valores, família, educação)						
Realidade Social (condições de vida, escola, educação)						
Inserção Social (família, o ato de educar)						
Sociedade (escola, amizade e trabalho o ato de educar)						
O QUE QUERO?	26/out	09/nov	23/nov	30/nov		
Qual o meu objetivo de vida?						
Projeto (próximos cinco anos)						
Ações (a curto prazo)						

BIBLIOGRAFIA

SZYMANSKI H., e SZYMANKI L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: Uma perspectiva fenomenológica. *Revista de Ciências, Educação e Cultura*. Canoas, v. 19, nr.1, jan./jul. 2014.

Neste dia voltamos a nos encontrar com A. e explicamos que estávamos conversando com a coordenação para desenvolver um projeto e que voltaríamos a falar com ela sobre o assunto. A. estava mais tranquila pois já havia retomado sua amizade com J. e estava tudo mais tranquilo, inclusive comunicou que J. agora estava namorando. Perguntamos se já havia conseguido trabalho, ela disse

que não, mas que seu padrasto estava aguardando uma vaga que um amigo havia prometido para ele, e que ela estava agora só aguardando, isso a deixava mais tranquila.

Perguntamos como estava seu filho, A. respondeu que bem, mas não estendeu o assunto. Ficamos de aguardar a posição da Coordenação para voltarmos a conversa, levantei a hipótese para A. de não termos mais os encontros individuais, mas de organizamos um espaço onde outros jovens pudessem participar e também falar de seus problemas, dificuldades e medos, A. aprovou a ideia e disse que com certeza ela faria parte desse grupo.

17 de agosto de 2015

No retorno a Instituição tivemos a grata notícia de que o projeto estava aprovado e de que poderíamos dar início. Comuniquei a coordenadora de que estaríamos passando de sala em sala para convidar os alunos para o início no dia 31 de agosto, também solicitamos a possibilidade de retornar na próxima semana para utilizar o quadro de avisos da instituição para divulgação do projeto, tivemos sua aprovação.

Neste mesmo dia estivemos em todas as salas de aulas falando do projeto e perguntando quem gostaria de participar, forma vários os jovens que manifestaram o desejo de estarem no projeto. Avisamos que estaríamos colocando cartazes na próxima semana no quando de aviso, solicitamos que informassem seus colegas e, de que no dia do encontro também estaríamos passando nas salas de aulas para reforçar o convite.

O convite foi feito para os adolescentes, alguns alunos de meia idade manifestaram o desejo de terem um grupo para eles. Informei que eram um grupo de alunos da PUC na Instituição e de que estaríamos falando com outros alunos para a possibilidade de organizar o trabalho também para um grupo de adultos.

24 de agosto de 2015

Neste encontro fixamos os cartazes pelos quadros de aviso da Instituição informando o dia, o horário e o local do primeiro encontro. A Instituição ofertou uma das salas para os nossos encontros. Conversamos com a coordenação e, também com a nossa orientadora na PUC sobre a solicitação dos grupos de adultos sobre o desejo de também ter um espaço de escuta e troca, por coincidência tínhamos uma dupla de alunas da graduação que estavam iniciando um trabalho na instituição e que concordou em fazer o grupo, inclusive marcando uma data para a apresentação do projeto ao grupo de professores.

31 de agosto de 2015

Iniciamos o projeto retomando uma visita em todas as salas de aula para convidarmos os jovens para o encontro. Conseguimos reunir no grupo treze jovens, entre 15 e 24 anos, sendo em sua maioria do sexo masculino. A. e J. estavam presentes nesse encontro. Os jovens chegaram inicialmente silenciosos e nos observavam atentamente, a maioria parecia não se conhecer pois, tínhamos um grupo bem heterogêneo devido ao fato de termos passado em todas as salas de aula.

Neste encontro inicial como forma de aquecimento, foi disposto sobre as mesas da sala um pedaço de tecido de TNT e foram entregues tubos de tintas spray, de várias cores, os jovens observavam curiosos, mas não emitiram perguntas. Quando solicitamos ao grupo que de forma

solidária compartilhassem as tintas e o TNT e produzissem um quadro, com o desenho que melhor expressasse seus pensamentos, alegrias, tristezas, o que pudesse lhes vir na mente naquele momento. Foi como se liberássemos a fala, todos começaram a perguntar ao mesmo tempo como seria esse desenho.

Informamos que o grupo deveria ceder ao colega a vez de utilizar o spray, eram treze jovens com seis tubos de tinta. A jovem G. também estava no grupo e, de todos era a mais ansiosa em começar a produzir, o grupo iniciou o trabalho quase imediatamente. No TNT começou a surgir os mais variados temas, corações, flores, armas, drogas, o grupo trocava o spray solidariamente, sem dificuldades, até o ponto que um começou a intervir no desenho do outro.

Cada jovem contribuiu com a imagem que melhor expressava seus sentimentos naquele momento. O desejo de se expressar ficou visível na postura de compartilharem as tintas e, interagirem com a pintura, no grafite eles pareciam estar à vontade em interagir, foi possível perceber que um permitia que outro intervisse no seu desenho. Ao final G. pegou o spray preto e fez marca sobre os desenhos de todos, ninguém questionou essa atitude.

Todos os participantes do encontro fizeram o seu grafite, em alguns casos foram colocados mais de um desenho. As tintas sprays foram compartilhadas por todos. O grupo interagiu com comentários sobre a produção dos colegas, inclusive ofertando cores ou fazendo brincadeiras sobre as qualidades do desenho. Os temas dos desenhos foram variados: armas, corações, drogas e flores. Destacou-se uma adolescente, uma das primeiras que entrei em contato, que depois que terminou o seu desenho grafitou com preto por cima.

Os participantes, ao final do desenho, foram convidados a sentarem em círculo com o desenho ao centro. Foi solicitado que cada um falasse sobre o seu desenho e qual o significado. Nesse encontro foi possível conhecer um pouco mais de cada participante, os seus desenhos falavam do uso de drogas, da violência policial sofrida cotidianamente, do tráfico de drogas, do crime, e também sobre filhos, família, amor e amizade. De um grupo de onze jovens, apenas dois não trouxeram violência ou drogas em suas narrativas.

A atividade do grafite nos colocou um pouco mais próxima do campo existencial do grupo, sua realidade e o seu cotidiano, mas buscávamos uma aproximação maior. Este trabalho permitiu que os jovens se sentissem à vontade um na companhia do outro, solicitamos então que se apresentassem, falando nome, idade, série e falasse um pouco da sua vida. Alguns jovens lidaram com essa exposição bem naturalmente, outros ficaram um pouco tímidos, mas à medida que o grupo foi falando o seguinte estava cada vez mais tranquilo e à vontade.

No grupo tínhamos os jovens rapazes todos solteiros, nenhum com filhos, nas moças tínhamos A. que era mãe, mas estava separada e, uma outra jovem de 23 anos que tinha filhos, mas era casada. O grupo ofereceu várias possibilidades devido a amplitude da faixa etária pois tinha jovens de 15 anos de ambos os sexos.

Após a apresentação falamos de nós, da PUC, de nossos objetivos e do que pretendíamos com aquele encontro. Deixamos claro que o espaço ali criado era para o grupo, para que pudessem manifestar seus interesses, falar de seus anseios, frustrações, desejos. O grupo pareceu reagir bem a

ideia. Fizem perguntas sobre ser psicóloga, mas ao apresentarmos a profissão de uma forma não preconceituosa o grupo logo ficou à vontade.

Pedimos ao grupo que falassem dos seus desenhos e, o que desejavam expressar com eles. G. foi a primeira a se manifestar, a dizer que queria liberdade, poder se expressar, que o mundo era cheio de restrições que por isso colocou drogas. Outro Jovem falou das armas, de como em sua comunidade ele tinha conflitos com a polícia e de que estava cansado disso.

Uma jovem que havia desenhando coração e flores falou de amor, a jovem mãe casada falou do amor pelos seus filhos, de como queria educa-los bem, dar tudo que eles precisassem. Todos falaram, falaram de suas famílias, do uso de drogas, da arma, do crime, cada desenho tinha um significado, alguns compartilhados, outros não. Foi possível compreender que o grupo trazia as mais variadas experiências, embora alguns ali tivessem a mesma idade, a visão de mundo variava fortemente.

Solicitamos que eles falassem o que acharam do primeiro encontro e, se estavam dispostos a participarem de mais. Informamos que não era obrigatório, mas que depois que estivessem ali deveria participar ativamente. Combinamos com o grupo que os encontros seriam semanais, no mesmo horário e que a escolha de participar era pessoal. Foram combinadas algumas regras: tolerância de dez minutos de atraso, para que não atrapalhasse os demais colegas nas atividades, que guardassem os celulares, como forma de estarem “presentes” no encontro, e a escuta respeitosa à fala do colega. O grupo concordou e ficamos combinados para toda segunda feira às 18h00 eles se dirigissem aquela sala.

14 de setembro de 2015.

Em nosso segundo encontro, tínhamos 15 jovens, a maioria dos que estavam no encontro anterior estavam presentes e, tínhamos mais quatro jovens novos. Tivemos que fazer uma nova aproximação dos participantes do grupo, com a intenção de promover uma integração. Iniciamos o encontro utilizando como aquecimento uma dinâmica chamada Ficha de Identidade. Essa ficha solicitava características pessoais, físicas e emocionais do grupo.

A Ficha foi distribuída e solicitamos que todos preenchessem, alguns dos jovens tiveram dificuldades na escrita e leitura, ao percebermos solicitamos que se ajudassem quando necessário e, alguns jovens começaram a pedir ajuda aos colegas ou até para nós. A colaboração foi natural e espontânea, assim todos preencheram com menor ou maior dificuldade. Isso em si já foi uma importante aproximação, pois o grupo pareceu relaxar frente a ausência de cobrança ou críticas, pois havíamos percebido no início uma certa insegurança de alguns, mas que ao perceberem que os colegas ajudavam sem críticas foram naturalmente pedindo ajuda.

O passo seguinte foi as trocas das fichas preenchidas entre os participantes, de forma aleatória cada um apresentou a ficha de um colega sem identificar de qual, devendo ler e procurar identificar a quem pertencia a ficha, com a ajuda do grupo, após identificar deveria em seguida entregá-la ao dono. O objetivo era que o grupo se conhecesse troca-se particularidades. Essa dinâmica fez com o que os jovens perguntassem um pouco mais sobre o outro. A troca, se vê pelo o olhar do outro colabora com o autoconhecimento, o reconhecer-se no outro, revela imagens, ideias, pensamentos, que antes se encontram oculto. Alguns dos jovens já se identificaram com o outro, seja pelo bairro, pela modelo de

família, ou pela sua própria existência. Promover a comunicação, a troca, dá sentido à vida humana. O diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, naquele momento os jovens se reconhecem e, reconhecem no outro um semelhante. As identificações apontadas pelo grupo revelaram essa consciência, pois muitos dos jovens utilizaram a expressão eu também e você? Assim conseguimos estabelecer uma zona de comunicação segura e confiável para o grupo abrindo espaço para os indivíduos se revelarem, falarem de si, de seus pensamento, ideias, sonhos e expectativas.

O grupo nesse encontro era composto de onze jovens de 15 a 24 anos, seis mulheres e cinco homens, estava presente novamente a jovem casada mãe de dois filhos. A. a jovem de nossos primeiros encontros na instituição também compareceu ao segundo encontro, quando a jovem mãe casada falou de seus filhos e, perguntou se mais alguém ali era mãe A. não se manifestou imediatamente, só depois de alguns minutos, após a jovem mãe casada falou da sua vida e de seus filhos foi que A. disse timidamente: “também tenho um filho”, mas não disse mais nada.

Um dos jovens falou que estava em medida socioeducativa, na sequência outro jovem disse estar na mesma situação, eles não se conheciam, mas inclinaram a cabeça se cumprimentando. Alguns dos jovens estavam trabalhando e comentaram sobre o fato, principalmente quando um disse que não era registrado. Todos os outros confirmaram que estavam na mesma situação. Os jovens quando falaram de suas residências, também falaram de suas famílias. Todos moram com parentes, inclusive a jovem mãe casada, ela reside na graça da sogra e, já foi dizendo que era muito difícil, pois a sogra implicava com ela.

Três jovens falaram que moravam com a mãe e o padrasto, só um conhecia seu pai biológico, mas disse que ele não falava com o pai a muito tempo. Dois jovens residiam só com a mãe. Dois moravam em cômodos no quintal de suas avós, com sua mãe. O grupo foi se identificando com aqueles que tinha o seu perfil, foi possível de perceber pelas trocas de olhares, ou por trocaram algumas palavras em paralelo. O grupo foi se aproximando na medida que reconheciam nos colegas semelhanças com as suas vidas.

Após esse momento de interação e troca, perguntamos se o grupo estaria disposto a continuar os encontros e, todos concordaram. Aproveitamos para falar com seriam os encontros seguintes, que os temas tratados seriam de escolha do grupo, solicitamos então que eles escolhessem qual seria o tema do próximo encontro. Entre risadinhas ansiosas e tímidas eles começaram a falar de relacionamentos, praticamente todos ao mesmo tempo. O grupo foi provocado por uma “brincadeira” feita por um dos participantes: “Como faço para entender as mulheres? ”, ele falou isso rindo, o que gerou ainda mais comentários do tipo: “eu também”, entre os rapazes e, as mulheres presentes reagiram imediatamente, dizendo que eles é que não sabiam o que queriam.

A partir dessa fala os participantes começaram a expor suas opiniões. Os temas abordados foram fidelidade, namoro, ficar ou não, o conceito de ser “macho”, ou ser “galinha”. Uma das meninas falou que isso era injusto, mas também tivemos uma jovem falando que a “mulherada dava muito mole”. Uma jovem imediatamente respondeu dizendo que não era justo pois “Homem acha que pode ficar com todas, só porque é homem”. Essa fala gerou um debate sobre o comportamento masculino, que achavam que podiam ficar com um monte de mulheres e tudo bem. Um dos jovens disse que não era

bem assim, que as mulheres que andavam querendo não ficar com ninguém. Já estávamos no final do horário e decidimos em conjunto com o grupo que seria o tema do encontro seguinte.

21 de setembro de 2015

Iniciamos esse encontro com um “aquecimento”, utilizamos para essa dinâmica previamente selecionada, em consonância com o tema foco do encontro que era sexualidade, conforme escolhido pelo grupo. O objetivo era deixar o grupo o mais à vontade possível, para que pudessem falar sem se sentir constrangidos. A dinâmica escolhida era sobre gênero, o grupo foi dividido em duas turmas, por gênero masculino e feminino, e foi solicitado que escolhessem a partir de um painel palavras que descreviam atitudes consideradas desejáveis ou não, em um homem e em uma mulher. As palavras estavam ligadas a estereótipos considerados masculinos ou femininos, a ideia era provocar o grupo a refletir como existem características que são consideradas para homem ou mulher.

Os jovens se organizaram e foram escolhendo as palavras conforme discutiam sobre o tema. Foi possível perceber que o grupo mesclado entre homens e mulheres algumas vezes divergiram, mas acabavam escolhendo pela vontade de maioria, sem maiores discussões. Feitas as escolhas voltamos a reunir o grupo para debates. As palavras escolhidas foram trazidas para a discussão, em termos dos seus significados e de porque seriam consideradas características femininas ou masculinas. Utilizamos um dicionário para facilitar o entendimento quando o grupo tinha dúvidas quanto as palavras que tinham escolhido.

Essa forma de trabalhar fez com o grupo apresentasse uma maior integração, quando era necessário explicar o significado de algumas palavras, todos ajudavam. Essa atividade do gênero quando colocou o grupo trabalhando em conjunto, embora tenham tido algumas divergências, o grupo conseguiu chegar em consenso. Uma das palavras que gerou muito questionamento foi passivo e ativo, o grupo discutiu quando uma das adolescentes questionou a escolha dessa palavra para uma característica feminina. O grupo debateu bastante, prevalecendo inicialmente o conceito de passivo para mulher, mas o grupo usou exemplos e acabaram concordando que nem todas as mulheres são passivas, que também existem homens que são passivos. Alguns jovens usaram como exemplo as suas mães que “mandavam” na casa.

De uma forma geral o debate promoveu conciliações e argumentações das duas partes, e houve um consenso em quase todas as questões, pois o grupo se questionava, na maioria das vezes utilizavam exemplos de seu cotidiano. Eles acabaram por concordar que era difícil definir algo estritamente feminino ou masculino. A partir do consenso sobre o fato de não haver características exclusivamente femininas ou masculinas foi possível retomar a discussão do encontro anterior. O conceito de “garanhão” ou “vagabunda” voltou a tomar o centro do debate. Embora as adolescentes defendessem que tinham também o direito de ficar com quem quisessem, elas também criticavam esse comportamento em outras garotas. Nos rapazes também houve contradições, pois, mesmo defendendo a “fidelidade”, eles colocavam a traição como algo natural no relacionamento. Os participantes na realidade estavam fazendo o mesmo discurso, mas quando era trazido para exemplos do cotidiano, surgiam as contradições.

Possível perceber que o ambiente em grupo permitia que os jovens se expressassem de maneira mais livre, ao ouvir um colega expressar sua opinião e ser ouvido pelos demais o grupo foi se

soltando e ao final, todos estavam expressando sua opinião, com maior ou menor intensidade. A nossa participação se tornou só levantar alguns pontos, ou pedir um tempo para que algum jovem mais tímido também conseguisse falar. Um jovem falou de sua experiência de namoro e, de como é difícil “entender as mulheres” o que levou o assunto para a brincadeira novamente. As jovens mulheres fizeram questão de lembrar que são os homens que traem mais, o que voltou a gerar polêmica pois os rapazes responderam que hoje em dia não é bem assim, que tem mulher que quer só se divertir.

Pontuamos aos jovens que seria difícil entrarmos em um consenso, pois somos muito diferentes, independente de sermos mulher ou homem. Ressaltamos alguns pontos demonstrando que por vezes eles estavam falando a mesma coisa. Existia uma coerência entre suas falas houve um momento de descontração, e eles concordaram rindo da situação. A discussão sobre o que era permitido em um relacionamento continuou, mas agora apoiada no conceito de que ambos tinham direitos iguais, independente do sexo. Eles passaram então a questionar valores que consideravam necessários a um relacionamento e em suas próprias existências. Eles começaram a falar das experiências vividas na comunidade e em seus ambientes familiares.

Alguns jovens começaram a narrar histórias que presenciaram e o uso de drogas e a agressão policial surgiram no debate. O grupo voltou a se dividir em opiniões opostas. Uma das adolescentes, mãe, se posicionou questionando o uso e apontando os prejuízos decorrentes do uso de drogas. Embora alguns adolescentes defendessem o uso como forma de “relaxar”, ou de “diversão”, sem prejuízo para o seu cotidiano, parte do grupo questionou as consequências futuras e a perda de tempo investido em seus futuros. Não se fechou a questão, mas houve pontos que geraram reflexão, e ponderação sobre os efeitos e consequências do uso de drogas.

Estávamos encerrando o terceiro encontro, e o foco se direcionava para as consequências do uso e abuso de drogas e para a criminalidade. Encerramos o encontro com a proposta de dar sequência no tema no próximo encontro.

28 de setembro de 2015

Nesse encontro iniciamos nosso aquecimento com a ficha de auto inventário. O objetivo era promover uma reflexão sobre projeto para a vida futura. Os jovens deveriam destacar suas habilidades e gostos, principalmente os seus pontos positivos, ou o que considerassem ser um talento. Solicitamos que cada um preenchesse uma ficha que solicitava que destacassem o que consideravam uma habilidade, o que gostavam de fazer, e no que se consideram competentes. Alguns dos jovens brincavam que não conseguiam lembrar nada que sabiam fazer, começamos a levantar hipóteses, ou questões hipotéticas do tipo: o que gostam de fazer, no que as pessoas elogiam que vocês fazem bem. A maioria dos jovens teve dificuldades em pensar em algo, depois de alguns jovens irem falando o que lembravam todos conseguiram preencher as fichas.

Apesar do grupo ter dificuldades em conseguir indicar talentos pessoais, ou habilidades que pudessem se destacar a discussão em grupo e o incentivo dos seus pares colaborou para que alguns jovens comesçassem a expor algumas situações. Um jovem falou de sua facilidade em trabalhar com mecânica, outra jovem falou da habilidade em arrumar cabelos. Nos chamou a atenção o fato de não termos nenhum jovem falando de uma formação futura ligada a escola, ou a universidade, ou mais. Chegamos a levantar a questão, e tivemos uma jovem que gostaria de ir para a faculdade, mas a

maioria disse que gostaria de terminar os estudos o mais rápido possível. Mesmo independente de não fazerem essa ligação do futuro com a escola, os jovens quando falam de uma situação futura hipotética para seus projetos de vida, a escola aparece como um caminho natural para obtenção de um trabalho, para um “ser alguém na vida” e, quando questionamos o que significa isso, eles reconhecem como comprar um carro, uma roupa, uma casa.

De uma forma geral o grupo manifestou o desejo de conseguir um trabalho para poder conquistar bens materiais. Os seus projetos de vida se expressam através do fato de ter seu carro, de conseguirem comprar uma casa, e todos confirmaram que acreditavam que através da escola conseguiriam alcançar esses objetivos, um jovem falou do fato de não ter chefe, de ter seu próprio negócio e não trabalhar para ninguém. Um dos jovens falou sobre o tráfico como forma de conseguir “ter algo na vida”, e o grupo começou a discutir o fato, apontando que isso poderia promover prisão ou morte. O grupo começou falando de criminalidade, de fatos vivenciados em suas comunidades, de como alguns conhecidos ou parentes adquirem motos através de furto, e de como a polícia está presente em seus cotidianos.

Os jovens narrar ocasiões em que foram abordados por policiais, ou tiveram algum conhecido sofrendo isso, um dos jovens falou que a polícia já “enquadrou” a sua mãe. Quase todos destacaram que o crime faz parte de seu cotidiano, bem como a polícia. Uma das adolescentes narrou o fato de ter sido agredida na calçada de sua rua sem motivo aparente por uma policial, que chegou a chutá-la dizendo que se estava na rua àquela hora, era porque estava fazendo algo de errado.

A narrativas de agressão ou intimidação policial começaram a se destacar, quase todos tinham uma história para contar, a maioria vivenciou, um ou dois jovens falaram de situações que presenciaram, para esses jovens sofre intimidação policial é rotina. A violência policial está presente, não só com ameaças físicas, mas também com apropriação de bens, ou até mesmo destruição. Os jovens contaram várias histórias ou situações, alguns inclusive conheciam a mesma história, ou a reconheciam de sua comunidade. O abuso de autoridade de policiais na comunidade fazia parte do cotidiano de todos. Embora tenham sido levantadas questões como a necessidade da proteção policial, o grupo ressaltou que muitas vezes os próprios policiais são os agressores. Os envolvidos falaram de seus ressentimentos com essas situações e da impossibilidade de modificarem o ocorrido. Um dos jovens questionou o fato de os policiais se “invocarem” com suas roupas, o que ele considerava um preconceito. O encontro se encerrou, mas ficou evidente que o tema estava longe de se esgotar.

Alguns jovens se destacaram nessa atividade, por terem histórias para contar participaram ativamente da discussão. O auto inventário possibilitou que falassem de situações que o incomodavam, como se sentirem perseguidos de forma injusta presenciarem situações de abuso de autoridade da polícia. Surgiram durante o encontro alguns sonhos para o futuro como aprender uma profissão ou ter seu próprio negócio. O tema das agressões sofridas, ou vivenciadas faziam parte da sua realidade mais imediata, ou de vivências recentes, o que demonstrava a clara necessidade de se expressar.

Os jovens falaram de como os policiais implicavam com a aparência, com um boné, uma roupa e, aí já chegavam intimidando questionando, ou dizendo que se você anda com bandido, você é bandido. Perguntamos se o grupo sabia o que era estereótipo, utilizamos o dicionário para explicar a

palavra e o grupo se identificou, como já estávamos no encerramento do encontro ficamos de abordar esse tema no próximo encontro.

05 de outubro de 2015

O quinto encontro teve início com uma dinâmica de estereótipos. Utilizamos as informações coletadas na ficha de identidade e, solicitamos que através das características identificadas na ficha o grupo procurasse identificar de quem era a característica apresentada. A partir do momento que eles foram se identificando começamos a cruzar as informações com as habilidades que foram levantadas no Auto Inventário. Os jovens identificados pelas características acharam interessante o fato dos colegas conseguirem se identificar. Esse encontro começou leve e divertido, pois o grupo já possuía um conhecimento mais amplo de seus pares, e os erros e acertos foram computados como fatores que apontavam para os estereótipos, e a partir daí retomamos o assunto do encontro anterior

A partir dessa constatação foi feita a ligação com a violência policial, o crime e o uso de drogas. O grupo refletiu sobre as possibilidades de julgamentos antecipados e as consequências que eles, enquanto jovens da periferia, sofriam com esses estereótipos. Eles conseguiram associar o fato da polícia “invocar” com suas roupas e dessa forma já começaram a agredir ou mesmo tomar seus bens materiais. Esses jovens reconhecem que são perseguidos em sua comunidade, estão sendo associados ao crime por estarem em uma região considerada marginal pela polícia.

As narrativas desses jovens evidenciam o como suas vidas estão atravessadas por esse contexto, onde são identificados como “marginais” por estarem na rua em determinado horário, ou pela companhia, ou pela roupa. A associação foi feita até com as jovens que se vestem “provocante” e, que se estão assim é porque são “vagabundas”. O grupo discutiu como pode ser “ruim” essas associações e, que elas podem ser injustas, como o fato de usar drogas, pois o próprio grupo reconheceu que a polícia deveria perseguir quem rouba, mas como identificar as pessoas. Mesmo com essa consciência eles sabem que quem deveria protegê-los não está fazendo.

Os jovens reconhecem que o crime associado a droga é perigoso para eles, falam disso como algo que é parte do seu cotidiano. Uma jovem falou de como a droga prejudicou sua família e, outro jovem comentou que sempre usou e não tem problemas. Outro jovem mencionou o fato de que usa maconha e, que não acha que seja drogado. A partir desse momento o grupo iniciou um debate do que seria ser viciado, ou não, o quanto a droga poderia fazer “mal”, ou não. Estávamos no fim do encontro então combinamos que voltaríamos ao assunto no próximo encontro, nos comprometemos a trazer material para discutirmos o assunto da influência de drogas.

19 de outubro de 2015

O grupo deste dia tínhamos treze jovens, dois novos, os mais já haviam participado dos encontros anteriores. Era o sexto encontro conforme o combinado trouxemos material de anúncios da internet e matérias de jornais para introduzimos uma dinâmica Tipos Famosos, vinculado ao tema abordado pelo grupo nos encontros anteriores. O objetivo foi promover o diálogo e ofertar a escuta com material possível de problematizar a situação e poder criar um espaço onde o grupo conseguisse expressar suas opiniões e contrapor com seus colegas. Trouxemos para o encontro reportagens e imagens sobre Amy Winehouse e Macaulay Culkin, e as suas relações com a droga e a fama, e também uma reportagem sobre um jovem que estuprou uma mãe, matando mãe e o seu bebê. O material foi

apresentado em Power point, lido, e aberto para discussão. Neste encontro o grupo participou ativamente, se posicionando sobre as questões que seus colegas levantavam, tivemos várias opiniões conflitantes, com jovens reconhecendo a droga como um fator negativo e, outros jovens falando que quem se vicia é porque é “fraco”.

Na apresentação da cantora Amy Winehouse o grupo inicialmente não acreditava que as duas fotos representassem a mesma pessoa, e os adolescentes que já falavam do abuso da droga nos encontros anteriores defenderam suas posições, sem moralizar o contexto, mas convictos de suas posições. Os adolescentes que utilizavam drogas defenderam sua posição dizendo que eles não eram viciados, que utilizavam drogas para relaxar ou se divertir, que quem se vicia é fraco. Outros jovens criticaram o uso inconsequente, e o debate girou em torno destas questões. Não houve consenso, e nem o esperávamos. O que foi importante foi a forma que as partes se posicionaram defendendo o seu ponto de vista, mas foram capazes de parar e ouvir o outro. Quanto a matéria do estupro os jovens imediatamente defenderam a morte do adolescente que praticara o crime, a indignação foi geral. Nesse momento todos os jovens defenderam que o jovem deveria ser morto, eles começaram a narrar outras violências vivenciadas em suas comunidades e de como isso os incomodava. A partir dessa discussão o grupo começou a falar de como é possível que jovens se percam ou não ao se aproximar da droga, que é bom ter com quem conversar e trocar ideias.

O grupo começou a falar de ajuda, fechamos o encontro propondo que estaríamos falando de como colaboração facilita nossas vidas.

26 de outubro de 2015

Iniciamos o encontro com nove jovens, cinco homens e quatro mulheres, quase os mesmos jovens do último encontro com exceção de um jovem que participava pela primeira vez, ele tinha sido convidado por um jovem que já fazia parte do grupo. Os outros jovens questionaram se poderiam chamar seus amigos, confirmamos que sim que o grupo estava aberto a quem quisesse participar.

Começamos a atividade com a dinâmica Jogo de Ajuda. O foco era o projeto existencial do grupo. A dinâmica promovia a colaboração mútua e buscava evidenciar que quando falta instrumental tudo fica mais difícil. A sala foi dividida em dois grupos, que iriam executar um desenho de uma figura, cada grupo recebeu um papel onde estava escrito qual desenho deveria fazer. A figura solicitada a ser desenhada (um barco) era a mesma para os dois grupos, mas eles não foram informados disso. O grupo que terminasse primeiro receberia uma caixa de bombons para dividir entre si, com o objetivo de observar como o grupo reagiria frente a uma atividade em grupo, e a também a competição entre os dois grupos.

Só que existiam limitações para que cada grupo executasse a tarefa de fazer o desenho, alguns adolescentes tiveram olhos vendados, ouvidos tapados, não podiam falar, não podiam levantar, tiveram um braço amarrado ao corpo. Quando a atividade se iniciou o grupo buscou de todas as maneiras atingir o objetivo, e ao final um dos grupos quase terminou o seu desenho do barco. Terminada a atividade perguntamos como se sentiram. Eles apontaram as dificuldades de não poderem se expressar livremente, as limitações físicas, como é difícil depender do outro, mas ressaltaram que com ajuda tudo é mais fácil.

Esse encontro se destacou devido a um ato do grupo “vencedor”. No início das atividades, eles estavam se desafiando quem comeria os bombons. Quando ao final a caixa de bombons foi entregue, o grupo teve a iniciativa de dividir os bombons entre todos os participantes, inclusive nós, os pesquisadores. Essa foi uma demonstração clara de que o exercício, de certa forma, os colocou olhando de um outro lugar. Nesse dia tínhamos no grupo um jovem com necessidades especiais e outro com dificuldades de cognição, que sempre havia participado e uma vez ou outra ocorriam brincadeiras devido a sua dificuldade. Ao final do encontro o grupo comentou sobre como eles tinham conseguido ajudar com ainda mais dificuldades, que era difícil ter limitações e muito bom ter ajuda. A cooperação se resumiu que o grupo que quase terminou o desenho primeiro, ao receber a caixa de bombons, dividiu os bombons com os participantes do outro grupo.

Os jovens se divertiram com a disputa, mas também tomaram consciência do fato de que como é importante a cooperação mútua. A evidente colaboração dos jovens foi o nosso ponto de partida para discussão. Na sequência abrimos o grupo para debater as dificuldades em executar a tarefa e, o grupo reconheceu de como é difícil depender do outro, ainda mais quando não conseguem obter o resultado que desejam. Conforme os encontros ocorriam, era possível perceber a necessidade que esses jovens tinham de dar sua opinião e, de se posicionar frente aos questionamentos. Eles estavam aptos a ouvir o colega e se posicionarem. O grupo compreendeu a intenção do exercício ao comentarem que quando tentavam fazer alguma coisa juntos e o outro “parava para escutar” funcionava melhor.

A proposta do encontro seguinte era que os jovens falassem dos seus planos para o futuro, fizemos a associação com a questão de que ter ajuda para executar tarefas era importante para facilitar o trabalho ou mesmo o estudo. Perguntamos se o grupo concordava com o tema e todos concordaram,

09 de novembro de 2015

Tínhamos doze participantes, todos já havia participado anteriormente dos encontros. Era o nosso oitavo encontro e, como havíamos combinado tivemos o objetivo de falar sobre o projeto de vida dos jovens que estavam na sala. Iniciamos o encontro retomando as atividades anteriores que abordavam as habilidades do Auto Inventário, com o intuito de promover a reflexão nos jovens e voltar a refletir sobre suas posições anteriores.

O objetivo era promover nos jovens um novo olhar, um novo trajeto, novas possibilidades. Os jovens falaram que gostariam de comprar carro, roupas, e conseguir um emprego, quase todos os jovens narraram a escola como o caminho para obter trabalho. Um dos jovens que trabalhava sem registro disse que para conseguir um emprego melhor precisava estudar, pois todo lugar que ele procurava emprego pedia o ensino médio.

Uma jovem falou que já havia feito um curso para cabelereira, mas não tinha conseguido emprego pois pediram comprovante de escolaridade. Um dos jovens da medida socioeducativa narrou que estava estudando porque não queria mais “roubar”, e começou a contar a sua experiência na FEBEM, de como era difícil ficar feliz. Ele falou que alguns jovens riam de qualquer coisa, aquelas piadas sem graça para “fingir” que estava tudo bem. Ele falou que o “negócio era tão maluco” que teve um jovem que se matou.

A jovem mãe casada falou que era por isso que estava estudando, pois precisava trabalhar e precisava estar formada, pois queria alugar uma casa e sair da casa da sogra. O tema educação escolar

passou a ser o assunto do grupo, aproveitamos para perguntar como eles tinham chegado até o CIEJA. O grupo começou a contar várias histórias, desde indisciplinas ocorridas na escola, até o fato de repetir e ficar velho demais para continuar no ensino fundamental.

Todos concordaram que vieram para o CIEJA por não conseguirem mais frequentar a escola regular, como estávamos no final do encontro propusemos voltar ao assunto no próximo encontro. Combinamos que o grupo iria contar como havia sido sua trajetória até chegar ao CIEJA, pois como estávamos no limite do horário não seria possível continuar e que gostaríamos de saber como havia sido a trajetória escolar deles.

23 de novembro de 2015

Tínhamos nove dos jovens do encontro anterior e mais dois novos que haviam sido convidados por colegas. Alguns jovens estavam desde do início dos nossos encontros, J. A., a jovem mãe casada e os dois dos jovens em medida socioeducativa. Lembramos que havíamos combinado continuar o assunto do nosso último encontro. Perguntamos que gostaria de começar e um dos jovens em medida socioeducativa começou a falar que tinha muita “raiva” de sua última escola. Ele narrou que havia sido acusado de pegar a bolsa de uma professora, e que ele não havia feito nada e que depois ela achou a bolsa.

Perguntamos porque ele havia saído da última escola, ele falou que brigou com um colega na sala de aula, porque o cara era folgado, quando questionamos se ele não se arrependia, ele disse que não, que a escola era uma bagunça, e que os professores não tinham paciência e não ensinavam nada. Na sequência outro jovem falou que a escola era muito chata, que não tinha nada interessante, que ela repetiu várias vezes por isso não queria ficar na sala porque era a mais velha do grupo e que só tinha criança na sala “era um saco”.

Um dos jovens em medida socioeducativa se destacou, ao falar de sua trajetória escolar, e especial da última expulsão e de como se sentiu injustiçado e agrediu verbalmente a professora, demonstrou toda a sua revolta e mágoa. Quando abordado sobre como havia sido, ele respondeu “nada, só mais um dia liberdade”. O grupo riu, embora uma das adolescentes tenha defendido o espaço escolar, a maioria dos adolescentes questionou a forma como são tratados. Suas queixas foram desde a falta de respeito por eles, até ao conteúdo “chato” dado em sala de aula.

Os jovens reconhecem a escola como uma necessidade para o seu futuro, mas também acham a instituição “chata” e desinteressante, só uma jovem que falou que gostava da escola, mas que tinha que ter parado de estudar quando ficou grávida. Nesse momento um jovem falou que só estava ali porque era obrigada e que tinha escolhido o CIEJA por ser menos tempo na sala de aula e que ele não via a hora do ano acabar. Outra aluna falou que eles ficavam repetindo o que ela já tinha aprendido, mas que ela ficava quieta porque só queria que o ano acabasse o mais rápido possível para ela poder ir para o ensino médio. Ela disse era difícil conseguir vaga mais ia conseguir.

O grupo tinha um consenso da escola com algo necessário, mas não conseguiam descrever qual o valor de estar ali, a não ser o fato de ter um diploma para conseguir um trabalho e assim comprar o que desejam. Esses jovens tinham sido expulsos de suas escolas, seja por indisciplina, repetência, ou por gravidez, em alguns casos por ter se envolvido com o crime, mas continuavam aceitando a escola como um trajeto obrigatório para o seu futuro.

30 de novembro de 2015

Em nosso último encontro, foi feita a retrospectiva. Solicitamos que os jovens contassem o que havíamos realizado e destacassem os encontros que mais o marcaram. A partir de um levantamento dos temas abordados nos dez encontros os participantes expusessem os momentos vividos, e os sentidos despertados pelas discussões e o diálogo decorrente desses temas. O grupo valorizou o espaço oferecido, como campo de possibilidades para conseguirem expressar seus sentimentos e também abertura para o diálogo com os seus pares.

Um fato interessante é que os jovens falam de nossos encontros como uma aula, alguns jovens falam que era a melhor a aula, pois ali podiam falar. O grupo reconhecia o espaço como um lugar de escuta e troca. Esse grupo, com exceção de um aluno, deixou o CIEJA no primeiro semestre de 2016. Alguns dos jovens falaram da educação como caminho para buscarem novas possibilidades de existência e assim promoverem mudanças em suas vidas, principalmente quanto ao futuro no mundo do trabalho e uma de forma de subsistência.

A trajetória desses jovens até o CIEJA e o reconhecimento dessa instituição como um dos únicos espaços possíveis para completar o ensino regular está presente na fala desses jovens. Muitos chegaram até o CIEJA por motivos que fogem a sua compreensão, foram expulsos do ensino regular, em sua maioria, por não conseguir se adequar ao que lhes é ofertado. Reconhecem que o conteúdo não lhes é interessante, que os professores não estão preparados para lidar com suas dificuldades, deixam claro que muitas das escolas que frequentaram nada puderam oferecer enquanto acolhimento e escuta, muito mesmo conteúdo que tivesse sentido para suas existências.

Esses jovens falam de tudo isso em suas narrativas, mas ao mesmo tempo reconhecem que não podem ser aceitos do social que fazer parte sem ter passado por essa instituição e por ela terem sido reconhecidos e “aprovados”, isso gera sofrimento, questionamentos, mas ainda os mantém a procura dessa “aprovação”. O CIEJA surge como o último caminho possível para alcançar esse objetivo. Eles reconhecem a instituição como parceira em seus objetivos, mas também sentem falta de um local de escuta para seus diferenças, expectativas e sonhos.

O foco de nosso trabalho estava nas demandas que os participantes apresentaram, buscando sempre formas de promover a construção de uma autonomia que as possibilitassem superar a adversidade e construir um espaço onde o grupo pudesse refletir e repensar sobre a sua existência. A conduta do trabalho foi pautada por olhar cada indivíduo dentro de seu contexto social, sem sedimentar modos de ser, e nem categorizar ou determinar possibilidades. Todos os encontros buscaram privilegiar o diálogo, a reflexão e o senso crítico, buscando promover a construção de uma conscientização, como forma desses jovens reverem os sentidos ou significados construídos em sua ainda breve existência.

O diário de bordo, construído em todo esse trajeto, nos levou ao encontro da possibilidade de construção de um espaço de escuta para esses jovens, um lugar de troca, de reflexão, de análise crítica sobre o seu lugar no mundo. Esse espaço deveria ter como objetivo desenvolver uma autocrítica que promovesse a reflexão possibilitando a abertura de novas possibilidades as suas existências.

O fechamento do projeto e uma breve síntese do diário de bordo, foram apresentados a coordenação pedagógica, a Diretoria e aos professores CIEJA, possibilitando a troca com os educadores e a coordenação. É impossível não imaginar a dificuldade que esses profissionais

encontram na sala de aula. Seus educandos são bem heterogêneos, não só na idade, mas nos objetivos, no momento de vida e nos seus anseios para o futuro. Abraçar esse público, dar conta dessa diversidade, e ainda cumprir sua função, exige um esforço aquém do que se é esperado.

Os caminhos desta pesquisa visam mostrar a relevância de um espaço de escuta a um público diferenciado, pois no momento em que desenvolvíamos esse projeto, outros colegas estagiários, parte do Projeto panoramas da Infância e Adolescência, estavam trabalhando com um grupo de adultos, que também ansiavam por um espaço de escuta, de troca, de oportunidade de refletir sobre sua atuação no mundo.

Esse projeto realizado no CIEJA possibilitou uma introdução no universo dos participantes da pesquisa. O conteúdo desenvolvido com o grupo possibilitou criar abertura para possíveis caminhos a serem percorridos no contexto da pesquisa. No discurso dos participantes a escola aparece como uma opção necessária a existência, mas qual o lugar que ela ocupa nas suas vidas. Essa pergunta carece de um aprofundamento maior, exige uma compreensão mais ampla do universo existencial desses jovens.

O projeto e conseqüentemente o diário de bordo, foram uma forma de aproximação da instituição que promoveu esse trabalho, e que possibilitou inúmeros e ricos materiais para consulta e que deram suporte ao passo seguinte, que foi a realização de um encontro reflexivo com um grupo de jovens que entraram no primeiro semestre de 2016.

A coordenação do CIEJA nos possibilitou apresentar esse trabalho aos professores e um grupo de alunos da PUC. Essa possibilidade nos permitiu mostrar aos professores o trabalho que foi desenvolvido e reconhecer o esforço da equipe e atender um público para o qual não foi preparado para trabalhar, o próprio jovem reconhece isso em sua fala quando diz que “fala” muito e atrapalha a aula.

A instituição CIEJA abre suas portas para receber nosso trabalho e, nos permiti divulgar e discutir o que pudemos encontrar, o que nos ajudou a definir nosso problema de pesquisa. Abaixo apresentamos o resumo que foi apresentado a equipe do CIEJA.

- **Participantes:** Grupo de adolescentes que participaram voluntariamente das atividades, composto de jovens de ambos os sexos em idades entre 15 e 24 anos.
- **Local:** Sala cedida pela CIEJA
- **Proposta de Trabalho:** Projeto de pesquisa interventiva com o objetivo de compreender os sentidos dados pelos jovens ao ato de educar.
- TESE DE MESTRADO

O grupo oferece um ambiente propício para se narrar experiências, ouvir a si mesmo, o outro, reconhecer o impacto das próprias ideias no outro, entre pessoas que vivem situações semelhantes. (Szymanski, 2014)

O Encontro Reflexivo é uma prática de que se pode lançar mão sempre que houver uma demanda de um grupo de pessoas que desejam buscar soluções e alternativas para questões comuns e significativas de sua existência. (Szymanski, 2014)

Quando duas pessoas se encontram, trata-se sempre do encontro entre dois mundos, duas visões e duas imagens de mundo. (GADAMER, 2002, p. 246).

Desenvolvimento das atividades:

- Convidamos em sala os adolescentes que gostariam de participar;
- Foram realizados DEZ encontros ao todo;
- A participação variou de 8 a 12 alunos (dependendo do dia);
- Os grupos foram heterogêneos tivemos ambos os sexos, alunos especiais, adolescentes mães e jovens em medida socioeducativa;
- Utilizamos o encontro reflexivo para promover a reflexão, e o método dialógico de Paulo Freire.

Apresentar esse trabalho para a equipe do CIEJA nos permitiu escutar o que esses profissionais têm a dizer sobre essa “juvenilização” de sua instituição, que não se encontrava preparada para absorver esse público. Esses profissionais recebem em suas salas de aula um público com ampla faixa etária, diverso em sua cultura, costumes e objetivos, cabendo a eles encontrar formas de absorver e lidar com essas diferenças.

Este CIEJA acolhe idosos com o sonho de aprender a “ler” para se sentirem incluídos, alguns com o simples objetivo de atingir um sonho, realizar um desejo de poder pegar um ônibus sem ajuda. Eles estão dispostos a disponibilizar seus horários e esforços para realizar esses sonhos. Também recebe adultos que buscam uma formação para poder ter um trabalho que proporcione o sustento de sua família e, também estão empenhados em aprender rápido e efetivamente, sem perda de tempo ou espaços para brincadeiras.

Desse grupo também fazer parte alguns jovens com problemas de cognição, deficiência física, entre outras. O jovem chega nesse espaço já se sentindo excluído, sistematicamente expulso do ensino regular, ele tem seus sonhos, expectativas e, também pouca paciência para aceitar mais um espaço de restrição.

Os professores têm que lidar com toda essa diversidade, conseguir equilibrar tantas expectativas diferentes e, se multiplicar para atender tão variado público. Eles reconhecem as carências do público que atende, mas também sabe de suas limitações tanto de espaço físico, como de instrumental e tempo para lidar com tão grande diversidade.

Nosso trabalho é compreender que lugar a escola tem na vida desses jovens, ouvir o que esse público tem a dizer sobre a instituição que os acolheu, sendo que outras não souberam lidar e o expulsaram. Este diário nos permitiu uma primeira inserção no espaço desse grupo, nos deu o primeiro olhar e no fez conhecer o pouco do que queremos olhar e melhor compreender.

APÊNDICE B – Transcrição do encontro reflexivo

P: O pessoal deu o nome de “Mais 30”, os jovens que fizeram, tá bom? Vamos lá.

[vídeo]

A: Eu só entendi que os moleques estavam na escola e pá... (risos ao fundo)

P: Eles estão dizendo o que eles acham da escola deles.

A: Uma merda...

A: Maior porcaria, você viu? Tem até segurança para abrir o portão. Tem câmera...

A: Maior cadeia do caralho, você é louco...

P: A, você captou...

A: Captou o quê?

P: O que você falou que as escolas... Que tem escolas

A: Segurança ativada...

P: Exatamente. Não, tem mais um. É exatamente isso. Põe aí pra mim. É exatamente isso que ele está mostrando. O que ele acha da escola dele. Não, é só colocar aí. É exatamente isso que ele está dizendo que acha da escola dele. Aí vem, e ele fez isso e mandou pro site. Esses são alunos da mesma escola que se juntaram e pediram pra falar o que eles acham da escola deles e eles fizeram esse vídeo. Aí vem um outro grupo... Têm vários nesse site. Aí eu peguei...

A: Não precisa nem falar nada, né? Só de ver já dá pra perceber o que ele quis dizer.

P: Então, você viu como o A matou na hora, né? Agora olha o outro.

[vídeo]

P: Agora você pode acender a luz. Vocês viram que essa aí foi a outra escola. O filme sempre começa mostrando a escola.

A: Nem parecia uma escola, parecia um parque, né?

P: Mas é uma escola, tá?

A: É uma escola sem muro. (risos ao fundo)

P: Deu pra vocês escutarem? Ele fala mais coisas na letra. Não só escola sem muro. Agora minha pergunta pra vocês é assim: pra vocês, que sentimento que vocês têm pela escola? Vocês viram dois vídeos e duas visões diferentes, né? E eu queria saber de vocês, queria que cada um falasse e trocasse uma ideia. Só isso que eu quero e vocês dizerem o que é que vocês acham da escola.

(risos e alguns falam juntos)

P: Eu gostei da percepção do... Você pegou rápido.

A: Eu sou muito inteligente.

P: Não, realmente ele pegou rápido. Ninguém se atreve aí?

A: Faz a pergunta, professora.

P: A pergunta é essa. O que é que você sente pela escola? Você viu que você teve dois vídeos...

A: Não sinto nada. Eu só acho que eu tenho que vir pra escola pra *mim aprender*, pra terminar meus estudos logo, rápido, porque você é louco...

A: Seria bom se não existisse escola.

P: Sério?

A: *Nós já nascesse aprendendo* já tudo... Iria ser bom, *nós não* ia precisar vir pra escola (risos)

(Todos falam juntos)

P: Isso significa que você não gosta da escola?

A: Não, eu gosto. Eu gosto de alguns lados só.

A: Ah, professora, desta escola eu gosto. Das outras que eu estudava eu não gosto não.

A: É, eu também. Esta é a única.

A: Quando eu fui pra sexta série, aí já era. Aí era suave, mas antes era só chateação, o professor ficava bravo, nervoso, jogava que eu era menor, eu era menor. Bagunçava demais, professora.

P: É, mas era isso que eu queria ouvir.

A: Uma vez eu quase derrubei a professora.

P: Você quase o quê?

A: Derrubei a professora correndo na escola com um cachecol, eu e meu parceiro segurando de um lado e de outro. Eu estava na escada e aí logo *catou* nas pernas dela, ela levantou e caiu sentada.

P: E o que é que deu?

A: Deu nada, só tomei uma advertência.

A: Coitada da professora.

P: É, mas vocês falaram algo interessante, que é isso que eu queria saber. Vocês falaram que não gostavam da outra escola, mas gostam daqui. Qual que é a diferença?

(todos falam juntos)

A: Aqui é suave, são duas horas. Todo mundo fala isso “Você vai pra escola, duas horas de aula você nem vai pra escola”.

A: Até de sexta, coisa que eu não ia pra escola de sexta. Sexta pra mim não era dia de escola.

(todos falam juntos)

A: Ainda mais à noite.

A: Sexta feira nas escolas onde eu estudava virava fluxo. Os caras ligavam som de carro lá e já era. Lá onde meu pai mora.

P: Era à noite?

A: Era. Lá no Jd. Brasil, no Jaçanã.

P: E não dava nada fazer fluxo na escola?

A: Tinha vez que dava. Tinha vez que a diretora saía e trancava todo mundo, falava que não ia mais entrar e ia viatura...

P: É, mas vocês falaram algo interessante, porque voltou naquele assunto. Vocês gostam mais daqui só porque é menos tempo.

A juntos: É.

A: Quem é que aguenta ficar seis aulas?

A: [inaudível 10:40] É das sete às quatro. Você é louco, quando minha mãe falou que eu tinha que ir pra lá eu falei pra ela “Eu não vou pra escola nunca”.

A: Das sete da manhã às quatro da tarde? Deus me livre! Você é louco, você vai passar metade da sua vida na escola.

A: Uma vez minha mãe falou que ia me colocar em uma escola de... Que volta só no final de semana, sabe?

P: Semi-internato? Tipo semi-internato?

A: É esse negócio aí. Você é louco...

(todos falam juntos)

P: Ah, tem o centro da juventude que também tem.

(Todos falam juntos)

A: Tem uma pá de criança também. Minha mãe falou que ia me pôr nesse bagulho e eu falei “pra quê, mãe? Eu já estudo”, mas quando eu era menor, né? Eu era muito bagunceiro.

P: Era?

A: Agora eu estou *firmão*, né, professora?

P: Eu gosto quando ele fala “era”.

(risos)

A: Aqui não tem nem como bagunçar.

A: Duas horinhas...

A: Bagunçar pra quê? Todo mundo é grande.

A: É, também nem tem isso.

A: Nas outras escolas que eu estudava, bagunçar era quando os moleques acendiam maconha lá no pátio. Até em sala de aula os moleques já acenderam maconha. Lá é jogado, professora. Tem uma escola lá que se chama... O nome da escola é Pedro alguma coisa... O nome da escola é “Pedro Maloca” na boca dos outros.

P: Mas os caras fumavam dentro de sala e aula?

A: Já fumaram.

A: E *esses professor? Os professor não via não?*

(todos falam juntos)

A: Tem um moleque que está estudando aqui, ele vem de segunda. Ele não veio mais. Aquele lá que fumou um “beck”...

P: Pode continuar, que eu vou... Mas vocês estavam falando exatamente isso, não é? Que a parte bacana é o curto tempo, mas não tem nada de legal?

A: Lógico que tem. Você é a professora mais legal daqui.

(risos)

P: Agradecida.

A: Tem o professor Silvio também.

P: É. O Silvio também eu ouço bastante, mas o que o Silvio faz que vocês acham legal? Que é diferente das outras escolas?

A: Quem é ele? O de matemática? Ele é louco, professora. Ele é louco.

A: Não, não. História.

A: É um japonêsinho, né? Da hora, também.

A: O Edson, né? De matemática.

A: Eu nunca conseguia aprender nada de matemática, só o básico.

A: Eu também não.

A: É, ele pega no pé mesmo.

P: Com ele é legal... Mas é legal por que ele pega no pé ou por que ele ensina diferente?

(Todos falam juntos)

A: Ele faz a matemática ficar fácil.

A: É, mano. Ele sabe ensinar.

A: Na verdade ele ensina o que a gente aprendeu lá na terceira série, quarta série.

A: E não prestou atenção.

A: Ou não prestou atenção ou até mesmo esqueceu, né? E só está lembrando.

P: É, mas pelo que você... Ele consegue fazer vocês prestarem atenção. É isso que eu estou entendendo. É isso?

A: É.

P: Então o que é ruim?

A: Nesta escola? Que é longe da minha casa. Só isso, porque de resto...

A: Ah, que longe da minha casa. Eu moro aqui mesmo. Tá fácil pra vir pra escola.

P: Esta aqui?

Aluno: É. É do lado.

P: E as escolas anteriores?

(todos falam juntos)

A: Eu fiquei uma cota sem estudar. Dois anos. Depois que meu irmão morreu eu fiquei uma cota sem estudar.

P: Vamos lá. Você ficou quanto tempo?

A: Eu fiquei dois anos.

P: Dois anos sem estudar? Cinco, A?

A: Cinco anos, professora.

(todos falam juntos)

Aluno: Você é louco. Você não consegue arrumar serviço.

A: Não consegue.

A: Ah, eu estou trabalhando.

P: Ah, que bacana. Então quer dizer, você voltou a estudar porque você quer trabalhar?

A: É lógico.

A: Ah, eu também. Foi o que a menina também quis dizer no segundo vídeo, né?

A: Antes eu abandonei a escola pra querer roubar. Não queria saber de escola, nem ficar com minha mãe. Eu saí de casa... [inaudível 15:00]

P: Ainda bem.

A: Aí não teria condição...

P: Eu acho que ainda é. Estou brincando com você. É... Mas ela falou algo que é verdade. Ela pegou no segundo vídeo. Repete que você falou que você pegou.

A: Que o menino quis dizer no segundo vídeo que sem estudo não consegue emprego.

P: Ô, A. Você falou que também fumava na escola, mas na sala?

A: Não, na sala... No fundo da escola já cheguei a fumar. Na sala de aula eu já vi um menor acendendo. Ele falou que chegou, as meninas estavam na sala, ele pegou e falou pras meninas "E aí, vamos acender um baseado?". Ele dichavou duas parangas, aí pegou, bolou e acendeu. Mandou maior fumaceira do caralho e a professora chegou, começou a xingar todo mundo e as

meninas já logo apontou “foi ele, professora” . As meninas também tudo furou. Colocou tudo a culpa no menor.

A: Bem feito. A culpa é de quem trouxe.

A: Ainda fizeram vídeo e mostraram o vídeo pra professora, né? Eles fazendo fumaça na sala. Aí já era, a professora pegou e falou um monte lá pra ele.

P: Mas deu alguma coisa?

A: Ele teve que sair da escola.

A: Nossa, só por causa de um baseadinho?

(risos e todos falam juntos)

A: Você acha que é normal fumar um baseado na sala de aula, filho?

A: É normal, oxe. Chega na janela aí, fuma que nem cigarro um beck. Pede licença, continua com o bagulho do lado de fora. Coloca do lado de fora... (todos falam juntos)

P: Ô, A. Por que você parou de estudar? O que te fez parar de estudar? Curiosidade, você falou isso, mas aconteceu alguma coisa ou você parou por parar?

A: Vixi, aconteceu um bagulho estranho. Até eu te explicar o bagulho, aí é osso... Eu saí por causa do meu irmão, mas aí eu fui preso, estudei dentro da FEBEM. Eles dá mais lição do que na escola. Fala aí, cuzão, como é.

A: Você é louco, quando eu saí da FEBEM eu saí com uma pasta deste tamanho cheia de lição. Está lá em casa até hoje guardada.

P: Aprendeu?

A: Aí, eles pegou que me passou de série, por causa que eu fiquei quatro anos preso.

P: Mas você tinha aula lá?

A: Tinha. Todos os dias. A aula era das onze até às cinco da tarde.

(todos falam juntos)

A: Eita, misericórdia.

A: Fazia várias lição.

A: Não pode falar porra nenhuma na sala de aula. Desculpa pelo palavrão, professora. Não pode falar nada, nada.

P: Está liberado aqui, pode falar. Não tem problema não.

A: Ai, eu parei porque era muita criança. Como eu estava em suma série que não era pra mim estar, né? Era muita criança, eu não aguentava, aí eu parei. Não, não aguento ficar com essas crianças, pelo amor de Deus, se eu não arrumar um supletivo eu não vou estudar.

P: Que diferença de idade que era?

A: Ai, era... Porque eu estou na sexta série. Era o quê? Criança de doze anos, dez anos, até pior. Tinha criança bem menor lá que só ficava bagunçando e só dava eu lá grandona assim.

(risos)

P: Alguém mais passou por isso?

A: Eu.

A: Eu também.

(todos falam juntos)

A: Mas aí, quando eu fui preso me passaram certo, por causa que eu estudei lá dentro, aí...

P: Aí você escapou da...

A: É.

A: Cansada de mim repetir de ano e me falaram que eu já não tinha mais idade pra estudar no... Aí tinha que mandar, mandaram eu ir pra cá. Aí minha mãe não queria fazer minha matrícula e eu fiquei um ano sem estudar. Aí eu que vim atrás senão eu também ia ficar esse ano sem estudar também.

P: Quer dizer, no final foi o mesmo motivo.

A: Mesmo motivo.

A: Meu nome ficou aqui quase um ano. Um ano. Ficou um ano aqui meu nome e minhas provas pra mim vir estudar e eu não vim estudar não. Era só trazer o CPF e os documentos e aí eu não vim. Maior preguiça, eu não queria saber de nada e minha mãe falou "Você vai trabalhar e estudar este ano". Vou fazer dezoito anos e ela vai ficar enchendo meu saco.

A: Mas a melhor coisa é trabalhar, não depender de ninguém.

A: Ah, eu já... Eu nunca dependi da minha mãe não. Eu já saía pra fazer meus corres. Se fosse pra eu roubar...

A: Ah, mas pra homem é fácil, né? E pra mulher? Vai fazer corre de que jeito?

A Vai roubar também.

(Todos riem juntos)

A: Quando eu estava preso tinha que ver as minas lá nas audiências lá, quando a mina escuta "Você ganhou uma internação de seis meses a três anos", nossa, as minas já começavam a se derreter de tanto chorar. Pensa uma mina ficar quase, vai, um ano e meio presa, sem ver o mundo. Nós já que é homem já fica no maior B.O. Tem uns que ficam loucos, tem uns que se matam.

A: Imagina uma menina.

(Todos falam juntos)

A: Tinha um menor que na madrugada tentou se matar, quase que ele fodeu com o quarto inteiro.

A: Lá também, professora, lá. Sorte que o funcionário não viu, estava todo mundo dormindo.

A: Porque se ele se matar, o coordenador que segura o B.O. O coordenador vai ter que comparecer no fórum e tudo.

P: Mas vocês viram?

A: Eu vi o moleque lá.

A: E por que você não segurou ele?

A: Vai segurar como?

(todos falam juntos)

A: Que ele já pulou da cama e o funcionário quebrou e ele pulou da cama. O funcionário perguntou "Mas como não é você se esta é sua cama?", aí já começou a embaçar na dele e ele era tipo do interior, esses meninos do interior, bobinho. Aí o funcionário montou em cima dele e deu um couro nele, aí ele ficou o quê? Ficou em choque. Os caras meteu pressão nele, porque lá é maior pressão do caralho. Ele tirou na mesma FEBEM que eu.

P: E foi ele que tentou? Foi ele que tentou se matar?

A: Foi.

A: Não, não foi eu não.

(risos)

P: Eu perguntei se foi o rapaz que apanhou.

A: Lá se você der risada, se o moleque chegar apanhando e você der risada você toma um pau junto.

(todos falam juntos)

A: Os moleques lá assistindo Faustão e eles davam risada. Eu não dava risada não, eu era fechado. Ficava no molde. Eu estava preso, falei “vou ficar preso, não vou ver a rua, não sei nem o que minha mãe está passando, minha família”, já não dava risada de nada. Os menor assistia os bagulhos, estava na distração lá dando risada. Eu não dava risada não, tinha... Minha psicóloga veio falar comigo, falava que eu não falava da minha vida porque eu era sério, não conversava com ninguém e eu não falava nada não. Saía de lá sem falar nada com ninguém.

P: Mas, por medo?

A: Não, porque você não está bem. Você vai fingir que está bem lá dentro?

P: Ah, tá.

A: É, mano. Fica dando risada fácil. Às vezes passava um bagulho nada a ver na tv e os caras ficavam dando risada, gargalhada.

A: Tinha um menor lá que eu... Nós tinha que ficar maior cota lá sem assistir tv por causa dos moleques. Nós assistindo filme tranquilo e o moleque começou a falar pra porra. O funcionário falou “Mano, se eu escutar mais um pio de alguém, eu vou desligar essa porra e vai ficar todo mundo de poste baixo”. Poste baixo você tinha que ficar assim, olha. Pensa, você tinha que ficar assim professora, umas três horas. Uma hora, duas horas.

A: É, eu dormia. Dormia sem esforço, parça.

A: A hora que você vai levantar, você vai estar com maior torcicolo.

(todos falam juntos)

A: Quando tenta virar a casa e minha audiência ia ser um dia depois. Os menor falando que iam virar a casa, virar a casa.

P: Virar a casa é o quê?

A: Fazer bagunça.

A: Eu fiquei lá no quarto sete lá. Os menor falou que ia virar a casa, a hora que o funcionário descobriu eu falei “Já era.”. Todo mundo dormia de luz acesa.

A: Como assim virar a casa?

A: Tipo rebelião.

P: Ah, rebelião. Então, mas aí você se dava mal, porque você já ia sair.

A: Eu ia sair. Eu já falei pros menor lá dentro do quarto, falei “Que tio, não vou topar [inaudível 22:47] nenhum aqui. Minha audiência já é amanhã. Vai que eu ganho minha liberdade.”. Aí eu ganhei a liberdade sem dever porra nenhuma.

(Todos falam juntos)

A: Só uma vez, eu saí sem dever nada. Aí na segunda eu já fiquei igual a ele.

A: Não tem como, Jão, não tem como, Jão.

P: Não tem como... Como é que é, A?

A: Tipo, não é uma FEBEM só. É tipo mais de dez FEBEMs dentro de um lugar só. É tipo, não tem só os funcionários que trabalham, tem uma pá de polícia, polícia da ROTA, do Choque, Cível...

P: Você está falando... O que você está dizendo é que teria que fazer todas as unidades, é isso?

A: É, todas. Que é tipo, cada prédio é uma unidade, entendeu?

P: Por que se fizer uma só os caras pegam todo mundo?

(todos falam juntos)

A: Quando você cai na internação, se você quiser fugir, você foge, mas você está ligado que se você for de novo é pouca ideia. Tem uns menor que fugiu, uns moleques da minha cela quando foi pra internação, mas se você fugir já era, você fica com o nome sujo pra sempre, né? Até você ir de novo e tirar seus dias tranquilo. É melhor você pagar logo a sentença.

P: Mas e você, A?

A: A A está quieta, né? Não fala nada.

P: É, estou achando estranho.

A: Eu, professora? Eu pareço estar?

P: É. Não, o que você gosta... É porque assim, quando vocês falam isso, que nem ele falou ali de ser... Eu fiquei imaginando o... Porque vocês voltam pra escola. Vocês procuraram o CIEJA de novo porque vocês quiseram voltar pra escola. Quando eu pergunto pra vocês o que é que vocês sentem pela escola é isso. Aí assim, pelo que eu percebi alguns aí sentem raiva ou eu entendi errado?

A: Não. Raiva eu não sinto.

P: Não?

A: Eu sinto vontade só de terminar logo.

A: Ah, eu também.

P: Mas pela escola? O que é que vocês sentem? Nada?

A: Ah, professora. Eu só quero terminar meu ano e sair fora.

P: É como obrigação?

A: Obrigação não é não, professora.

A: É sim.

A: É lógico, é como obrigação. Você é obrigado.

A: Até pra ser lixeiro você tem que ter o segundo ano.

A: É, o bagulho é osso, né, professora?

P: Não, mas e pra você? Se não é obrigação é o quê?

A: Pra mim é suave.

P: É o quê? Suave?

A: Pra mim é suave. Eu vou estudar. Estou trabalhando e vou fazer um curso. Fazer dois cursos e já era. Depois eu vou abrir meu próprio bagulho. Não vou trabalhar pra ninguém não. Você é louco, é muita tiração.

P: Muita...? Como assim tiração? Não entendi o tiração.

A: Você vai fazer um bagulho que você não quer, mas você não pode falar que você não quer, você tem que fazer.

P: Tipo aqui?

A: Não. Aqui não. Aqui não tem nada a ver.

A: Aqui eu só faço também se eu quiser. Se eu não quiser ser alguém eu não vou fazer. Por isso que eu faço, porque eu quero ter minha vida, né?

P: Ah, tá. Você faz pra... Tá, entendi agora o que você falou. E você? Sente o que pela escola?

A: Ah, eu gosto. Gosto, é sério. Não, tipo assim, eu não gosto de... Eu gostei dessa escola. Não, professora, tipo assim, eu gosto dessa escola, gostei dessa escola. Das outras eu não gostei não, mas dessa aqui eu gostei. Sei lá...

P: Mas o que você não gostou? Você lembra o que você não gostou nas outras e o que você gostou aqui? Qual que é a diferença?

A: Nas outras escolas, professora, eu não gostei dos professor que é muito ignorante. É mimimi, é barraqueira em porta da escola, quer arrumar confusão com você. As mina já tá quebrada querendo arrumar confusão pra te bater.

A: Você viu a briga que teve lá no Jaime? Tá no face esse bagulho. A mina postou, mano, foi um couro da porra que a menina tomou, mano. Você é louco.

P: Mas em escola?

A: Na porta da escola. Teve uma dentro e uma na porta. A mina arrastava a outra pelos cabelos. Falei "Eita porra", maior cabelo grande, mano.

A: Mas sabia qual era o motivo, né?

A: Isso aí é por causa de macho. Certeza.

A: É sempre. Briga em porta de escola é só por causa de homem. É incrível isso.

P: É sério?

A: Brigar por causa de homem pra quê? Olha o tanto de homem que tem no mundão. Mesma coisa homem ficar brigando por causa de mulher também. Pra quê? Não vira não, professora, se sujar por causa dos outros. Só se sujar por causa da sua família. O resto é resto.

P: Acho que não vale por nada.

A: Ah, se for minha família eu corro. Eu mato. Eu mato pelo meu irmão, pela minha mãe.

P: Aí é diferente, mas o que você gosta aqui? Uma coisa que você não gosta você já falou que é as...

A: As pessoas, os professor, o pouco tempo de aula. Disso.

P: Mas você acha os professores daqui mais bacanas do que os de lá?

A: É, bem mais.

P: E quem mais acha isso?

A: Eu acho, professora, pelo fato deles terem bastante alunos e não aguentar e aqui eles têm pouco e têm paciência.

P: Bom, isso é uma... Faz sentido. Quanto mais gente na sala, mais gente pra cuidar, né?

A: Lá onde eu estudava, se tivesse maior bagunça o professor sentava, ficava calmo, ficava assim: “Eu só vou passar lição quando vocês se acalmarem.”

A: Aí que todo mundo não participava mesmo.

A: Tem professor que não está nem aí, quem tá passando, quem tá copiando, quem quiser copiar, copia, quem não quiser, foda-se...

A: Quem não quiser, ele já vem apagando também. Aff, eu odiava. Aqui não tem isso.

P: É, já é uma diferença boa.

A: Puta, é foda, né, mano? Quando você está copiando e o professor vai lá...

A: É, vem logo um picão lá e apaga. Dá a maior raiva.

A: Eu não, por isso quando os professor fala “Presta atenção e não copia”, eu não quero nem saber, eu não estou prestando atenção, estou copiando, porque ele apaga depois e se alguém está lá no começo, eu já estou lá no final. Tem um professor que já tomou até meu estojo por causa disso

P: Por que você estava copiando?

A: Porque eu copiava.

P: Tomou o estojo? Mas aqui não?

A: Não, aqui não.

P: Aqui não. Na outra escola...

Aluno: Sabe onde é o [inaudível 28:37], professora?

P: Aonde? Não.

A: Ali perto da vinte e oito, da delegacia. Eu estudava lá. Teve uma vez que os moleques estavam brincando e guerrinha de fruta e eu fui tacar uma maçã, catou logo na testa da coordenadora.

P: Acertou a maçã?

A: É, a maçã. Aí ninguém falava que era eu, por causa e eu e os moleques metia o terror na escola. Aí ninguém falou que fui eu. A professora ficou com a testa com maior galo.

P: Mas aí não de nada? Ela machucou e não sobrou pra ninguém?

A: Não, mas aí foi mais de vinte moleques pra diretoria, nós ficou um mês sem sair para o intervalo.

A: Ai, é sempre assim, é maior ruim.

(todos falam juntos)

P: Essa escola que ele está falando não deixava ir no banheiro?

A: Você é louco, você ia no banheiro e o bagulho fechado.

(todos falam juntos)

P: É, bate com o... Bate com o... Vocês ouviram o que ele falou? Bate com o primeiro vídeo lá, né? Ele falou que os caras fechavam o banheiro.

A: Fechavam o banheiro.

P: Só podia ir no banheiro na hora do intervalo. Mas e aí? E se a pessoa estivesse com muita vontade?

A: Aí...

(todos falam juntos)

A: Quebrava a porta.

(risos)

A: Quando eu ia no banheiro lá na outra escola, professora, queria usar o banheiro “ah, estou apertada”, “ah, estou lavando o banheiro”, “ah, então eu vou lá na secretaria, aí o pessoal deixava eu usar a secretaria...

P: Que absurdo.

A: Tem um moleque que por causa disso, ele logo zoou a diretora, sabia?

P: Como?

A: Ele... Trancaram aqui no DET (?). A professora fez isso aí, trancava a porta e ela tipo... O apelido do moleque é Breck, pra você ver o tanto que o menino, ele era louco.

P: Como era o apelido? Pregue? Breck?

A: Breck. Ele tá preso esse moleque. Está há quatro anos preso. A professora não deixava ele fazer porra nenhuma e ele pegou e falou que ia no banheiro e ela não quis deixar ele e mijou logo na sala de aula, dentro no bagulho de lixo. Aí a professora ficou como, né? Ele foi na frente dela e falou “o negócio é o seguinte: a senhora não vai deixar eu ir no banheiro? Você vai se arrepender. Eu quero só ir no banheiro”, ela falou “Não vou. Quero ver você sair daqui”. Ele foi e mijou na frente dela.

A: E ela não tinha o direito nenhum de reclamar.

A: Ninguém andava com ele, porque ele era muito breck, na época que eu era menorzão ele já tinha vários palhaços, parecia um gibi, mano.

P: O que quer dizer breck?

A: Ah, seria uma pessoa que, mano...

A: Esses caras, sei lá...

(Falam juntos)

P: É cara encrenqueiro?

A: Tá ligado? Você tem uma tatuagem que os policiais não gostam, um corte, um bagulho assim, mano. Uma roupa que você usa...Uma coisa que chama atenção que os policiaes não gostam.

P: Ah, breck é o que o policial olhou, pega?

A: Eu tinha o nome da minha ex, eu fiz uma carpa. Eu tinha o nome da minha ex e eu fiz por cima a carpa. Eu tomei um enquadro de um polícia e ele já falou pra mim que eu era 157, por que é que eu tinha um cifrão? Começou a falar vários bagulhos pra mim. Eu falei pra ele que eu gosto de dinheiro e eu fiz uma carpa porque eu tinha o nome da minha ex e eu tinha que tampar, aí ele começou a falar um monte de bagulho, falou “Você é bandido, você só anda com bandido, você tá preso e ainda vem querer falar que não é bandido?”, eu falei “Não sou não”. Aí eu saí, saí sem assinar nada e meu primo assinou a 180.

P: Aquele negócio do celular lá que você estava falando.

A: É. Não mano, agora, ele comprou um celular, ele andava com o celular e aí o policial logo puxou como se fosse um carro. Tem uns bagulhos dentro da viatura...

A: Lógico, porque também é errado comprar celular usado.

(todos falam juntos)

A: Celular 02 é bode. Olha, 02 é 157 e o 01 é 155. Mostra, sabia? Os polícia puxa pelo negocinho que tem aqui. Sabe isso daqui? Eles puxam pelo número que está aqui e eles mostram lá se é bode ou se não é.

P: Se é roubado... Bode é o quê?

A: Bode é o que o povo rouba.

(todos falam juntos)

A: Aí mostra aqui, olha “produto de furto”, aí a policia já vem logo com a algema e eu estava trampando de moto, nós estava trampando era o quê? Umas 8 ou 9 da manhã eu fui pra delegacia. Depois era umas 4 da tarde e eu estava com maior fome. Sorte que eu estava com dinheiro no bolso e eles não quis tirar meu dinheiro. Estava com quatrocentos e pouco e aí a policia começou a entrar na minha mente...

P: Mas eles pegam dinheiro?

A: Eles pegam. Eu falei pra ele “Meu dinheiro está na sua mão, minha carteira está na sua mão. Eu sei quanto tem aí, tem quatrocentos e pouco.” Ele falou “Não, seu dinheiro vai ficar aqui e se você for preso vai pra mão da sua mãe e aí você não vai nem saber do dinheiro mais.”.

(risos)

P: Espera aí, tem hora que vocês falam todos juntos e eu não entendo. João, o que você falou?

A: Na terceira vez que eu fui preso os caras rateou meu boné, uma bolsa e os dois capacetes.

A: Eles levam óculos, levam tudo.

(todos falam juntos)

A: Eles iam pegar meu celular ainda.

P: Mas não devolveu?

A: Minha mãe pediu lá, aí o policial que estava lá falou que não estava com ele e ele falou que ia procurar e se achar...

A: Olha as ideias dos caras...

A: Se você vai preso, você tem que tirar as coisas.

P: Mas achou?

A: Ah, mano, lógico. Tem que achar, né, professora? Está com eles.

P: Lógico, né?

A: Só o celular. O celular do moleque, o boné dele. Os caras pegou vários bagulhos.

(todos falam juntos)

P: Eu não ouvi o que você falou.

A: Eu também perdi na delegacia.

P: O cara também ficou com ele ou devolveu?

A: O boné e o tênis.

P: Mas devolveu? Não devolveu?

(todos falam juntos)

P: Mas não dá nada, assim? Os caras não devolvem e tudo bem?

Al: Não. Tem uma pá de polícia. Você vai jogar em cima de quem? Das autoridades? Se você falar alguma coisa os caras...

(todos falam juntos)

A: Esses dias o policial pegou eu e o moleque na biqueira e não quebrou minha lupa? Pegou meu bagulho e quebrou no meio. Pegou minha lupa assim e perguntou “Que porra é essa?”, aí eu peguei e falei pra ele, né? E ele “É Juliete, né? Modinha. É, já era essa porra.” Quebrou o bagulho na minha frente.

A: Tem uns que nem quebram, levam embora.

A: Quebrou o narguilé das meninas também. Falou que as meninas estavam fumando maconha no narguilé e logo deu uma bica.

A: Tem logo uma policial que ela é maldita. Ela logo enquadra você e fala... Enquadra você e passa a mão em você e fala “Se você ficar de pinto duro eu vou quebrar você.”. Ele conhece ela.

A: Puta, como é o nome dela?

P: Uma mulher falando isso?

A: Patrícia.

P: Mas quem conhece? Qual dos dois? Vocês dois conhecem?

A: É porque ela é bonita, aí se o menino ficar de pinto duro, já sabe.

A: Aí ela vai lá e quebra.

A: Uma vez ela falou pra mim esse bagulho aí e sabe o que eu falei pra ela? Falei... Ela falou pra mim, foi lá na porta do gueto, ela enquadrou nós, começou a falar e eu falei “Você não vai passar a mão em mim, porque se você passar a mão em mim você vai me levar pra delegacia e se chegar lá tem meus familiar que é policia e você vai se estrepar nas ideias.”. Aí, toda vez que ela me vê, ela fica falando pra mim “Vai, malandro.”. Ela anda com cara de boneca com outro policial. Ela é maior folgada.

A: Ela tem cara de boneca, né?

P: Mas é policial militar?

A: Falaram que ela tinha morrido, né?

A: Ela foi lá pras quebradas do meu pai, ela está lá no Jaçanã. Ela e a Kate Marrone.

P: Kate Marrone é outra policial?

A: Minha avó falou, até minha mãe já tomou enquadro dessa policial.

A: Não tem essa não, professora. Como é que uma mulher vai ficar lá te alisando e...

(risos e todos falam juntos)

A: Ela aperta sem dó, mano. Você vai esconder o que no saco?

A: Em primeiro lugar, a policia quando te enquadra não pode nem sacar a arma.

A: Professora, outro dia eu paguei o maior mico, né? Porque eu nunca levei um enquadro na vida, aí quando eu fui levar, estava na maior banca de moleques. Só tinha eu e uma menina. As meninas tudo levantou e eu não fiquei igual que nem as meninas com a mão na cabeça e tudo e os meninos depois que eles foram embora, os meninos morreram de dar risada. Eu querendo dar risada com a mão na cabeça.

P: Mas te revistaram?

A: Não. Eles não podem. Eu não sabia, senão teria ido pro canto. Aí os meninos tudo querendo dar risada porque eu lá com a mão na cabeça.

A: É quente. Eles metem pressão, mete o louco esses policiais aí. Outro dia um falou que ia cortar meus dedos se eu não falasse a verdade, se eu não falasse que tinha roubado.

A: Pesquisa os vídeos aí pra você ver.

(todos falam juntos)

A: Fez os menor beijar a boca um do outro. Os menor foi preso e aí chegou lá na delegacia ele falou assim “Vai, beija a boca do seu parceiro”, aí beijou a boca do outro.

(todos falam juntos)

A: Tem um que faz um dar tapa na cara do outro. Ele fala “Vai, dá um tapa”, aí o outro dá um tapinha e ele fala “Arrombado, é pra dar assim.”, aí o outro depois de apanhar deu maior tapão.

(risos e todos falam juntos)

A: Nossa, o bagulho tá no YouTube esse bagulho aí. Os moleques beijou. “Não é beijinho de criancinha não. Vai, caralho, beija a boca dele.”. Beijou de língua.

P: Mas vocês conhecem?

A: Não, é do interior de São Paulo.

P: Ah, isso é coisa que vocês viram na internet?

(todos falam juntos)

A: É, o policia falou pra mim, falou “Mano, se você tivesse um palhaço eu já ia gostar de brincar com sua pele.”. Meu amigo falou “Bate em mim”, porque ele tem um palhaço no pé.

A: Tem um vídeo cabuloso, ele está raspando o bagulho e já está saindo até sangue, aí o outro pega na mão dele e diz: “Não é assim não, é assim.”.

A: Tem um que é nas costas. O polícia deita o cara no chão, coloca o pé em cima dele e fica assim nas costas dele com uma feição. As de palhaço viram sangue puro.

A: Eu vi, professora, na internet, uma foto de uma pele de um palhaço, aí o pessoal estava comentando “Nossa, isso é que é uma pele.”. Humano, com a tatuagem do palhaço.

P: Arrancou a pele?

A: Arrancou.

Aluna: Ai, o menino lá da minha quebrada, os policiais arrancou o dedo dele. A ROTA pegou ele e arrancou o dedo dele e ele estava loucô de lança e nem sentiu. Ele foi no outro dia no hospital, você acredita? Foi no outro dia.

A: Mas isso aí é muita pressão, os caras falam pra você falar um bagulho e você não fala...

A: O policia falou “Você quer morrer ou você quer perder o dedo?”. Ele falou “Quero perder dedo.” O polícia pegou o alicate, colocou o dedo dele no bolso e foi embora.

A: Eu tinha um Moto G2, eu estava com o celular e cem reais no bolso, aí o polícia me parou e falou assim pra mim assim: “Você que eu leve seu dinheiro ou você quer que eu leve seu celular?”, aí eu peguei e falei pra ele: “Pra que você quer levar meu celular ou meu dinheiro, mano?”, ele falou “Mano, você tá onde os caras traficam, onde só tem vagabundo. Você acha que eu não vou levar?”, aí eu peguei e falei pra ele “Ah, então leva meu dinheiro. Você vai levar meu celular? Eu tenho vários contatos.” e ele levou meu celular logo formatado. Pegou meu dinheiro ainda.

P: É por isso que pra vocês essa escola é sem novidade, né?

A: Você é louco, professora, a gente tem que fazer se quer morrer ou se quer cortar o dedo.

A: Você é louco. Eu falo, prefiro morrer de uma vez.

(todos falam juntos)

P: Espera, vocês falam juntos e eu me perco aqui. O que você falou? O que ela falou?

A: Não, é que o A falou que pra tirar o dedo tem que mandar um tiro, né? E eu falei que os polícias devem ter dentro da viatura, né? Porque eles sempre têm pra forjar os outros.

A: Os policias ficam bêbados. Teve uma vez que me enquadrrou que minha mãe falou na cara dele, falou que ele estava embriagado, tinha usado droga. Eu tinha dado perdido na viatura e os caras estavam lá no terminal atrás de mim e eu vi que não ia dar tempo, aí eu peguei e falei o quê? “Vou me jogar pra avenida e vou entrar ali na garagem”. O meu portão da minha garagem sempre ficava aberto. Eu entrei assim, ainda parei a moto, desci correndo a escada e fiquei dentro do banheiro. Aí eu falei pra minha mãe “Eu estava dando perdido na viatura, os caras vão chegar aí.” A viatura chegou e os caras começou a gritar. A minha mãe saiu e os caras falou “Cadê o menor que estava tocando essa moto?”, aí meu primo saiu, aí ele falou “Não era ele não, era um moleque pequeno”. “Se ele não sair, nós vai ficar aqui até a hora que ele sair ou nós vai invadir a casa.”. Aí minha mãe mandou eu subir, aí eu subi e o polícia na frente da minha mãe metendo o louco: “Ô, menino, não pode fazer isso. Quando for assim você para, você não está entregando pizza? Você não estava trabalhando?”

(risos)

A: Se estivesse sozinho...

A: Quando eu encontrei ele na rua sabe o que ele falou pra mim? “Ei, na frente da sua mãe você viu, né? Que é diferente, mas quando é nós assim, olha, pode deixar que eu nem quero pegar você parado, eu vou pegar você acelerando.” falou pra mim o polícia. E eu tinha uma Falcon, né? Uma Falcon bode. Era moto roubada, aí ele pegou e não apreendeu minha moto não. Me parou na frente da minha casa.

P: Mas não levou a moto?

A: Não levou. Falou “Eu quero pegar você andando com a moto.”. Aí eu peguei e fiz o quê? Eu fui, vendi a moto e comprei um carro. Aí falei pra minha mãe e ela falou “Vende a moto.” e eu peguei e vendi e fiquei sem moto. Fiquei uma cota, aí depois eu com/prei. Ainda era copa, na época da copa.

P: O que você falou, A?

A: Esses caras aí só quer atrasar só. O moleque lá caiu de... Estava com um bode entregando pizza também as na frente da força. Ele foi virar e caiu a moto. O bichinho ficou caído, os caras nem saíram do carro. Só falou pra ele levantar a moto e sair quente.

(Todos falam juntos)

P: Quando vocês falam bode, é tudo que é roubado?

A: Moto roubada ou moto montada.

A: Moto montada é o quê?

A: É bode também.

Al: Moto montada é dobra.

P: Dobra?

A: Tipo assim, eu roubei uma moto, aí a moto é tipo uma XRE, é uma moto que dá pra você dobrar, aí eu vou e te dou mil e duzentos reais, aí eu dou um salve em um cara e falo “Fala aí, pessoal.

Tem um documento pra mim dobrar a moto.”, aí eu pego tipo um documento de uma moto lá do interior de São Paulo, pra lá de Minas, aí eu estou com a placa, com a numeração do quadro, estou com tipo o documento da moto, aí eu vou lá e remarco em cima da outra. É tipo, eu estou andando com a moto clonada.

A: Mas se os polícias puxarem dá como se fosse quente.

A: Dá como se fosse moto em dia, agora se você tomar uma multa, aí cai lá pro dono e o dono já vai saber se a moto já não é... Tipo, já está clonada e aí se os caras pegarem você também você já vai [inaudível 43:00]

A: Mas quando monta, joga uma em cima não dá nem pra descobrir.

A: Quando você tipo bateu sua moto, aí você fala pro moleque “Rouba uma moto lá que eu dou tanto...”. O moleque vai lá, rouba, joga em cima da sua o quadro da outra que é o documento está no lixo, né? Eu trabalhava lá no centro, lá na General lá desmontando umas motos. O tanto de moto que era bode... Os caras roubavam moto assim: você está aqui na firma, o cara vinha e falava “Vou ali comprar uma peça.”, o cara deixava a moto na frente da firma. O cara foi em uma loja que era lá do outro lado, o cara ia lá, roubava a moto dele, jogava na loja, já desmontava muito rápido. O cara vinha na moto “Cadê minha moto?”. Já era, a moto já está cortada já. Só o rastro.

P: Todos vocês conhecem isso assim? É normal?

A: Só carro que se montar dá pra descobrir.

P: Conhece? Também?

A: Às vezes. É que se a pessoa souber, for mostra, aí não dá pra descobrir.

P: É que vocês falam isso assim como se vocês vissem isso o tempo inteiro. É isso mesmo?

(Todos falam juntos)

A: Eu convivo do lado. Meus primos tudo faz esses bagulho aí. Meu primo mesmo falou pra mim assim “Traz uma moto lá pra mim dobrar. Traz uma Falcon das novas que nós dobra.”. Eu falei “Beleza, você é louco, eu estou firmão.”.

P: Também? Assim fácil?

A: Meus pessoal também faz esses negócio aí.

A: Eu vou tirar minha moto agora. Que nem eu penso: antes eu roubava pra caramba. Eu vou tirar minha moto agora. Aí eu tiro minha moto, vai lá e alguém rouba de mim. Eu trabalhei pra porra pra comprar o bagulho. Minha moto eu não vou tirar minha mão de cima dela. Quero ver quem vai chegar perto da minha moto, eu vou guardar dentro de casa. Pode ser seu parceiro do seu lado, se o cara souber que sua moto não tem arma, os caras vai lá e gruda em você. Tem essa não, parceiro, pode ser no dia a dia. Eu conheço um cara que roubava tudo que era amigo.

P: O cara é seu amigo, mas se ele souber que a moto é limpa ele pega mesmo assim, é isso?

A: É, professora, oxe. Tem uns moleques aqui, olha, que quase matou o cara na favela ali, olha. Os moleques lá da Damasceno e um dos moleques que passou a fita é daqui da quebrada. Passou a fita pro moleque lá da Damasceno, os caras veio e deu uma pá de tiro no moleque. O maluco tomou uma pá de tiro. Tomou três tiros, eu acho. Não morreu.

A: Os cara deixou logo um Corola lá em frente minha casa dois dias. Eu falei “Ah, vou tirar essa porra daqui, mano, você é louco.”. Já tinha passagem.

A: Que cor?

A: Preto, automático.

(todos falam juntos)

A: Os caras colocou lá no mesmo lugar. Os caras colocou lá no Jd. Paraná a moto. Aí pegou. Caiu uma Hornet e uma BMW. Pegaram as duas. Os moleques roubam uma BMW fácil. Ela veio de carro, parou no estacionamento do shopping, parou um cara do lado da BMW. O menino que estava no passageiro desceu, colocou o T, ligou, pegou o capacete e saiu acelerando. Aí o segurança foi entrar na frente “Para, para, para!”, o moleque baixou uma. BMW é nave demais. A hora que ele baixou uma já escutou o ronco do bagulho, ele já saiu da frente.

A: É só dá um grau. Quero ver ficar na frente.

A: Aí os caras... Eu queria ver ali no Elisa no final de ano. Queria ver os polícia brotar lá. Tinha até mina armada de metralhadora. Passou uma mina na miota do meu lado, eu olhei pra cara da mina e falei “Mentira.”. Tinha várias, cuzão, não tinha uma só. Tinha gente que estava com 12, 1.40. O bagulho estava parecendo o Rio de Janeiro.

P: Vocês perceberam que vocês mudaram completamente de assunto, né? Agora posso fazer uma outra pergunta? Por que vocês mudaram tão radicalmente de assunto? Eu perguntei da escola, vocês começaram a falar de...

(risos)

A: O assunto surgiu, né, professora?

P: Não, vai surgindo...

A: Um assunto vai levando o outro, jão...

A: Que nem quando eu discuto com minha mãe, que minha mãe já começa... Estou discutindo por causa que meus irmão tá indo pro baile. Daqui ela já foi parar lá não sei aonde que eu estou ramelando.

P: E se eu fizer outra pergunta? É porque não é mais interessante você estarem contando isso do que a escola?

A: Lógico que não.

P: Não?

A: Mais ou menos.

(risos)

Aluno: Mais ou menos como, A?

A: Nós parou de estudar, agora vamos trocar ideia. Nós não acabou de parar de estudar?

P: É, não. É que na realidade aqui não é estudo. Eu só queria saber a opinião de vocês mesmo. A diferença entre... É que vocês não falaram. Você mesmo não disse o que você gosta, o que você sente pela escola, se você gosta, se você não gosta.

A: Ah, eu já falei.

Aluno: Eu já falei, professora.

Aluno: Eu também. Eu já falei.

P: É, o A falou, o A falou.

A: Eu também falei, professora.

P: Também, mas o A não.

A: Que não o quê? Eu fui o primeiro a falar, professora.

A: Você só falou do vídeo.

A: Não, mas então, depois eu falei a sequencia da escola também.

P: Mas você gosta?

A: Gosto, mas não dessa.

P: O que você não gosta?

A: Professora chata.

A: No dia lá que eu fui chamar ele pra subir lá, a professora embaçou na dele: "Você não vai subir não, que não sei o quê...", ele "Não..." querendo subir no negócio lá em cima. Aí a professora "Você não vai subir.", aí depois ele subiu, aquele dia lá, a primeira vez que ele subiu.

P: O que você falou?

A: A professora quer saber se aqui tem professora chata ou não.

A: Não.

A: Ela está falando dessa escola aqui.

A: Dessa escola aqui só tem duas.

P: Mas professora chata que você fala é o que? É professora que pega no pé, professora que não... O que é?

A: Ah, você fala que vai fazer o bagulho e ela fala que não é pra fazer. Tudo quer implicar, mano. Você ir lá beber uma água lá em baixo e ela "Não, bebe aqui em cima.". Vou beber onde? Aqui em cima não tem água. Eu vou beber do banheiro? Maior nojeira. Você é louco?

P: Ah, é que pega no pé que você está falando?

A: É. Maior *encheção* de linguiça essa mulher.

P: E o que é bacana?

A: Bacana é a aula do professor Edson.

P: Mas o que o professor Edson faz que você acha bacana? É que eu não conheço. A aula do professor Edson é o quê?

A: Matemática.

P: Matemática... Ah, porque ele dá uma matemática que vocês entendem diferente.

A: Ah, o professor Silvio também. Da hora o professor Silvio.

P: O Silvio dá aula do quê?

A: História.

A: O Silvio, o Edson só e você.

P: Ah, muito obrigada por me colocar aí. Agora eu gostei.

A: Mas o resto...

P: O Silvio é aula de história?

A: O resto eu nem faço nada, mano. O resto eu já entro, abaixo a cabeça e já era. Fico trocando ideia...

P: O Silvio dá aula como? Que ele faz diferente que vocês gostam?

(todos falam juntos)

A: Gritando. Ele só fala besteira.

A: Ele toma aqueles chás de cogumelo, tá ligado?

A: É de gengibre.

A: É, professora. Ele toma um pouco, ele fica loucão, começa a subir em cima da mesa, começa a falar que nem bêbado...

(todos falam juntos)

A: Sei lá, mano. Acho que é chá de cogumelo.

P: Gengibre, elas falaram.

A: O cara toma um pouco e fica louco.

A: É gengibre sim, ele falou.

A: É pra emagrecer.

A: Mas ele fica doidão desse jeito. Não é gengibre não.

P: Mas não é brincadeira dele? Ele não finge que está doidão?

A: É, mas parece.

(todos falam juntos)

P: Mas vocês acham que vocês aprendem mais como ele assim?

A: É...

P: Ou não? Ou é só por que ele é divertido?

A: Ah, aprende porque...

A: Eu acho que é porque ele é divertido, porque até agora eu não aprendi porra nenhuma.

A: Ah, mas de história, sei lá...

A: Da hora é que você dá risada dele, né, professora?

A: Você mais ri do que estuda.

(risos)

P: É que você falou engraçado. Ele falou assim "É, você dá risada, é bom porque você dá risada...". Você tem aula com o Silvio também?

A: Tenho. Só fui em duas aulas dele.

A: E nessas duas aulas o que você achou?

A: Legal.

A: Ele é o coordenador da minha sala.

P: O Silvio é coordenador de sala?

A: Eu não sei quem é o coordenador da minha...

P: Basicamente é chato por que o professor é chato?

A: É.

P: E é bacana quando o professor é divertido? Divertido acho que é porque deixa você participar, deixa você falar...

A: É.

P: É isso?

A: É. Não tem esse negócio de ficar levantando a mão. O bagulho é todo mundo falando junto. Fica assim meia hora...

P: Que nem aqui?

A: É. Fica assim meia hora pra... Ele vira as costas e não dá mais atenção. Você tem que falar tudo ao mesmo tempo.

A: Aí ninguém escuta.

A: Você baixa e ele já pensa "Não, estão me chamando aqui.". Ele já vai pra outra pessoa que nem chamou ele.

A: Quando o professor é legal todo mundo gosta de participar da aula, mas quando o professor é chatão todo mundo se fecha.

P: É, tem sentido. Vocês escutaram o que a A falou aqui? Ela falou que assim, que quando o professor é legal, vocês têm vontade de participar e quando o professor é chato, vocês ficam tudo quieto. É isso?

A: É. É isso, A? Concorda ou discorda?

A: É isso.

P: O A está quieto.

A: Eu só quieto só enquanto eu não conheço. Depois que eu conheço eu não sou mais quietinho não.

P: Mas vocês dois nunca foram quietinhos aqui. Quer dizer que vocês já me conheciam?

A: Eu fui sim quietinho.

A: Só o primeiro dia.

A: Esse daqui... Esse foi mais ou menos.

P: Ele chegou acelerado no primeiro dia.

A: Agora os outros lá, os outros saíram se tremendo no primeiro dia. Foram até embora. Os outros não quis ficar. Cadê aqueles moleques lá?

P: Eles estavam aqui aula passada. Eles estavam aqui aula passada, os dois. Acho que vieram duas vezes, né? Já... Depois daquele dia. Agora até que eles falam. O A...

A: O outro é o A?

A: O A e o A?

P: Esqueci o nome dele. Esqueci o nome dele.

A: É o A eu acho.

P: Acho que é A, A que eu confundo com A.

A: O que é da nossa sala, A?

A: Não. O moleque que é da nossa sala é loucão também. O A, professora.

P: É, o A sumiu. O que aconteceu com ele? Ele está bem?

A: Ele vem de vez em quando também.

P: É, o A faz tempo que não vem também. O A veio umas três vezes e depois...

A: Ele veio no dia da prova que eu... Que a professora ligou, aí a professora falou pra eu avisar pra ele vir na segunda feira... Sei lá, nem lembro.

P: O que vocês acharam dos vídeos? Eu achei legal por ser adolescente fazendo, entendeu? Eles mesmos fizeram de livre e espontânea vontade. Não eram obrigados. Participa quem quer, né? O

peçoal abre pro ensino médio e faz quem quer. Eu achei legal deles terem feito. O que vocês acharam dos vídeos?

A: Eu achei interessante.

A: Só o rap que não foi muito bom.

A: É, professora.

(falam juntos)

A: Eu escutei [inaudível 53:42], mas acho que eles não escutou, né?

A: E a música? A música dá vontade até de dormir, professora, sem maldade. O bagulho entra na mente, você vai fazendo assim...

P: Mas a primeira, né? O rap?

A: A primeira não, a segunda. Aquela escola sem muro lá, sei lá.

P: É escola sem muro mesmo.

A: Esse escola sem muro quer dizer que é uma escola que você faz o que você quiser, né?

P: É, ele quis dizer que é uma escola que você... É que vocês não ouviram. Vocês ouviram o que ele fala?

(todos falam juntos)

P: Ele fala assim, olha. Ele fala... É. Vamos ver o que a A... Acho que a A ouviu.

A: Eu entendi que a escola devia ser sem muro. Que está lá pra quem quiser estudar, estuda, quem não quiser, não estuda... Que não devia ser uma obrigação.

P: É quase isso, né? Ele fala isso mesmo e aí ele fala que lá ele foi acolhido. Que antes ele era... Ele se meteu com crime, que nem a namorada... Que ele fala "Minha rainha. Nem minha rainha queria saber de mim."

A: A rainha é mãe dele.

P: É a menina.

A: A mãe.

P: É a menina, a namorada. É namorada.

A: Rainha pra nós, nós fala da mãe.

P: Bom, aí eu não sei, eu já não sei. O rapaz que...

A: Rainha é mãe.

P: É, então pode ser. Vocês sabem mais do que eu.

A: Princesa que acho que é namorada.

P: É, então ele fala isso.

A: É, mas aí não tem como ser.

P: É, não sei. Eu estou acreditando que é namorada. Aí ele fala que depois que ele se meteu com o crime, nem a rainha queria saber dele e na escola, a tia, ele fala "A tia começou a me dar... Aí aqui eu tive atenção, aqui cuidaram de mim, aí eu estudei, aí eu consegui trabalhar...". E aí agora voltou. Então ele conta que a escola ajudou ele a voltar a trabalhar. E o outro, vocês sabem por que ele mostrou os gráficos? Vocês entenderam?

A: Então, isso aí eu fiquei sem entender.

(Todos falam juntos)

P: O que ele quis dizer? Que ele abaixa a cabeça e levanta um monte de gráfico assim? O que ele quer dizer é que ele é só número. Na escola ele é visto só como número.

A: O professor aparece com a maior cara de bravo e depois com um papel...

P: É, mas é isso que ele quer dizer, que o professor e os alunos na escola são só números. É isso que ele quis dizer. Só é número. Quer dizer, o que ele quis dizer assim... Ah, pro governo é só número, se o aluno passou, se o aluno não passou, que não sei o quê... O que ele quis dizer foi isso.

A: Que merda, hein?

P: É, na escola dele é o que ele achou, né? Por isso que eu perguntei. Por que vocês, aqui, acho que todo mundo aqui vem de escola diferente, né? Algum de vocês veio da mesma escola?

A: Não. Só a A que faltou. Eu vim da mesma escola que ela.

P: Nenhuma de vocês aqui veio da mesma escola?

Aluno: Não.

P: A, nenhum de vocês veio da mesma escola? Nenhum de vocês veio da mesma escola antes de vir pro CIEJA?

A: Não, mas nós veio da mesma rua.

P: Da mesma rua, mas não da mesma escola? Mas assim, pelo que eu percebi vocês todos falam a mesma coisa da escola.

A: O menor aqui eu conheço do baile de uma cota já. Do Iraquão.

P: Você conhece o A do Iraque?

A: Várias escolas e os caras já...

P: Mas você vai no Iraque mesmo?

A: Eu encosto lá.

P: Ah, então você viu mesmo.

A: Professora, o Iraque não é o Iraque não, viu?

(risos)

P: Não, eles me ensinaram já. Eles me ensinaram. Viu? Eles me ensinaram o que era o Iraque. Eu já aprendi. Foi uma das primeiras aulas, encontros nossos e já me falaram o que era o Iraque que eu também não sabia não. Eu achei que era o Iraque.

A: Você achou que era o quê?

P: O Iraque. Aí eu perguntei. É que você não estava aqui, né? Eu perguntei o que é Iraque e eles "Ah, é um baile funk, que não sei o quê...", aí eu entendi o que era, mas... É que eles começaram a falar "O Iraque...".

A: O Iraque lá que os caras falaram "Vários homens bomba bomba, não sei o que, sai correndo...". Nossa, tem logo um vídeo, mano. Filmaram da lajinha, que tem uma lajinha lá, aí os polícias invadiram, mano, uma pá de gente correndo. Tinha moleque que caía no chão e os menor saía pisoteando.

(todos falam juntos)

P: Olha, o que ela falou aqui. Ela falou que quando a polícia encosta, se bobear sai todo mundo correndo pisando um no outro.

A: Saí todo mundo em choque, eu não. Que nem aquele Bar da Loira lá também. Teve uma vez que eu entrei pra lá, a menina encostou do meu lado e eu já comecei a falar logo um bolão pra menina, aí tive que pular. Não estava aguentando ficar lá. Eu já quando vejo que vão invadir, já vou lá pro final, agora tem gente que se apavora. Tem menina que já senta no chão.

(todos falam juntos)

A: Os caras ganham que você tá em choque, os caras te catam na maior fumaceira, catam até sua lupa, seu boné. Já vi várias pessoas, mano.

P: Cata o quê? Seu boné?

A: É. Eu já vi uma menina... Teve uma vez que uma menina desmaiou, mano. Ela desmaiou, ficou caída lá no chão e ninguém foi ajudar ela, nem a menina que estava com ela.

A: Puta, pode pá.

A: Ah, eu ia lá "Vem aqui, fia, eu vou ajudar você a tirar seu tênis."

(risos)

P: O que você falou?

A: Eu vou te ajudar a tirar seu tênis.

A: Lá uma vez eu tomei um pau na madrugada por causa disso.

(todos falam juntos)

P: De quê? De pegar as coisas?

A: Não, o moleque lá foi jogar o zero cal de lança debaixo do caminhão. Nós estava cada um com um zero cal. Sete moleques. Três conseguiu correr.

P: Traduz. Zero?

A: Zero cal é aquele adoçante.

A: Zero cal é um negócio de adoçante que você coloca lança dentro.

P: Mas espera aí, explica. Vocês pegam o vidrinho do zero cal mesmo, bota o lança dentro?

(todos juntos)

P: Mas aí vocês espirram no nariz?

A: Não, mas lança é de baforar. Não é nada de nariz.

A: Você nunca viu não, professora? Nenhum menor baforando em uma latinha assim, olha?

P: Só funga?

A: É líquido. Não sai fumaça, não sai nada.

P: Eu não baforo mais não, mas antes eu baforava pra porra. Pra você ver, eu tenho uma fonte que eu pago setenta reais em um litro de lança. Eu pegava um litro de lança. Eu e meu parceiro, o C.

A: Ah, eu conheço o C.

P: E qual é o efeito?

A: Tudo lento.

A: Uma vez ele fez eu estragar meu tênis pra entrar no 360 com o zero cal no tênis. Zoou todo meu tênis.

A: Sábado, esse sábado teve festa. Comprei quatro garrafas de uísque. Comprei quatro garrafas, cheguei lá na festa o menino pegou e me deu um doce. Aí eu fui e tomei o doce.

P: Mas deu? Deu dado?

A: Quê?

P: Deu?

A: Deu, era meu parceiro. Estava com uma cartela.

A: Eu gosto de doce.

A: Ele não estava aqui o dia que a gente estava falando que quando chapa cada um faz o que quer, né?

A: Estava, não estava? O A?

P: O A não estava não. Quando a gente estava discutindo o negócio do estupro ele não estava.

A: Hoje eu fui lá no negócio do meu irmão lá. Foi a exumação dele. Sabe quando, professora?

Eu que tive que dar o dinheiro, oitocentos e oitenta reais.

P: Quanto? Oitocentos e oitenta?

A: Oitocentos e oitenta pra tirar uns ossos. Maior tiração.

P: A gente é mais caro quando morre, né?

A: Mais caro quando morre.

A: Eu nem sabia que pagava pra morrer, gente.

A: Você não sabia não?

(todos falam juntos)

P: Pra morrer não paga, mas pra enterrar...

P: Ô, galera, não é por nada não, mas já é sete e meia, nem percebi. Eu tenho uma boa notícia pra vocês. Agora deixa eu só fazer uma ultima pergunta: Vocês vieram de escolas diferentes, mas alguém discorda de tudo que foi dito aqui?

Todos: Não.

P: Isso que eu achei interessante. Escolas completamente diferentes e vocês...

APÊNDICE C – Tabelas das constelações

Tabela 1 – Constelação Escola

Porque ir à escola (qual o sentido)

"não sinto nada, só tenho que vir para escola aprender"	"seria bom se não existisse escola"	"Voltou a estudar porque queria trabalhar"
"eu só tenho vontade de terminar logo" "abrir meu próprio bagulho... Não vou trabalhar pra ninguém...é muita tiração"	"Até para ser lixeiro você tem que ter segundo grau"	"eu abandonei a escola para querer roubar"
"Eu nunca dependi da minha mãe, eu já saia pra fazer meus correos. Se fosse para eu roubar	"você é louco não consegue arrumar serviço"	
"Pra homem é fácil, como mulher vai fazer corre"		

Fonte: elaboração do autor.

Tabela 2 - Constelação Ensino Regular (o que não era bom)

ensino regular (o que é ruim)
"o professor ficava brava, nervosa, jogava por que eu era menor"... "o professor é ignorante"
"o conteúdo chato".... "as minas é ignorante (colegas) ficam arrumando confusão para te bater... Por causa de macho... Foi um couro da porra que mina tomou mano...."
"derrubei a professora correndo com um cachecol... Tomei uma advertência"
"Era muita criança... Eu não aguentava... Eu não aguentava ficar com essas crianças... Se eu não arrumar supletivo não vou estudar"
"estude na FEBEM eles dão mais lição que na escola"
"não pode falar porra nenhuma na sala de aula"
"era muito criança... Se eu não arrumar um supletivo eu não vou estudar"
"só dava eu lá de grandona" (na escola regular)

"se eu não quiser ser alguém eu não vou fazer (estudar)"
"tem professor que não tá nem ai quem tá passando, quem tá copiando, Foda-se."
"ele já vem apagando...Aff, eu odiava"
"só podia ir no banheiro na hora do intervalo"
"sexta feira na escola que eu estudava virava fluxo"
"A Diretora saía e trancava todo mundo, falava que não ia mais entrar e ia viatura...."
"Você é louco... Você ia no banheiro e o bagulho fechado... Só podia ir no banheiro no intervalo... A gente quebrava a porta"
"o resto (dos professores) eu nem faço nada só baixo a cabeça e fico quieto...fico trocando ideia" (quando o professor é chato

Fonte: elaboração do autor.

Tabela 3 – Constelação CIEJA (o que é bom)

CIEJA (o que é bom)

"dessa escola (CIEJA) eu gosto, das outras que eu estudava não gostava"
"eu gosto de alguns lados só (do CIEJA)" "Eu acho... Pelo fato deles terem bastante alunos (escola regular) e não aguentar (ficam nervosos) e aqui (no CIEJA) eles têm pouco e têm paciência" (os professores)
"das sete da manhã às dezesseis horas. Você é louco "Deus me livre" vai passar metade da sua vida na escola" "quem é que aguenta ficar seis horas?" "aqui (o CIEJA) é suave, são duas horas"
"ele sabe ensinar, faz a matemática ficar fácil" (professor do CIEJA)
"ele consegue fazer você prestar atenção"(professor do CIEJA)
"cansada de me repetir de ano e me falaram que eu já não tinha mais idade para estudar lá... Aí me mandaram para cá (CIEJA)"
"eu gosto dessa escola"(CIEJA) "pouco tempo em sala de aula"
"aqui (CIEJA) é suave só são duas horas"
"aqui eles tem poucos alunos então tem paciência"
"quem não quiser copiar (o aluno) ele (o professor) já vem apagando... Aff, eu odiava.. Aqui (no CIEJA) não tem isso
"bacana quando o professor é divertido" "divertido porque deixa você participar"
"quando o professor é legal todo mundo gosta de participar da aula" "professor chatão todo mundo se fecha

Fonte: elaboração do autor.

Tabela 4 – Constelação POLÍCIA (relações que se estabelecem)polícia/crime

POLÍCIA (relações que se estabelecem)polícia/crime
"o policial começou a entrar na minha mente... Se você for preso o dinheiro vai pra sua mãe e você nem sabe mais dele (risos)..."
"O menino lá da quebrada... O policial arrancou o dedo dele... A FOTA pegou ele e arrancou o dedo... Ele estava loucão de lança e nem sentiu"
"por que você (policial) vai levar meu " (policial responde) Mano, você tá onde os caras trafica, onde só tem vagabundo, você acha que eu não vou levar?"
"os policiais tem dentro da viatura, porque eles sempre tem algo para forjar (crime)"
"tens uns (detentos da FEBEM) que ficam louco e se matam"
"Os policiais ficam bebados. Teve uma vez que enquadrou minha mãe, (a mãe) falou na cara dele que estava embrigado que tinha usado droga"
"você tem uma tatuagem e os policiais não gosta, um corte, um bagulho... Uma roupa"
"você é bandido, você só anda com bandido..."
"na terceira vez que eu fui preso o policial rateou meu bonê, uma bolsa e dois capacetes... Eles levam óculos, levam tudo"
"minha mãe pediu lá (o celular dele para o policial), aí o policial falou que não estava com ele, falou que ia procura e achar..."
"o policital não quebrou minha lupa"
"quebrou o narguilé das meninas também"
"se você ficar de pinto duro eu vou quebrar você" (policial feminina revistando)
"ela (policial) é a maior folgada" "você não vai passar a mão em mim não" (a policia feminina fazia isso com o meninos para sacanear"
"até a minha mãe já tomou enquadro da policia"
"um falou que ia cortar meus dedos seu eu não falasse a verdade, se eu não falasse que tinha roubado"
"tem um (policial) que faz um dar tapa na cara do outro.... Arrombado é pra dar assim... O outro depois de apanhar deu o maior tapão"
"(policial)mano, se você tivesse um palhaço (tatuagem) eu já ia gostar de brincar com sua pele.. As de palhaço vira sangeu puro"
" A ROTA pegou ele e arrancou o dedo" ... "você quer morrer ou quer perder o dedo?"
"mano você tá onde os caras traficam, só tem vagagundo" "ele levou meu celular"
"traz uma moto lá pra mim dobrar" "meus primos tudo faz esse bagulho"
"eu conheço um moleque que roubava tudo que é amigo" " o maluco tomou uma par de tiros"
"se você vai preso, tem que tirar as coisas"
"só o celular, o celular do moleque, o bonê dele. Os caras (policiais) pegou vários bagulhos"
"Aí minha mãe mandou eu subir, aí eu subi e o policial na frente da minha mãe metendo o louco... Se estivesse sozinho.....quando encontrei ele na rua sabe o que ele falou: "na frente da sua mãe você viu né? Aqui e diferente....""
"tem uma policial que é maldita, ela logo enquadra você e fala....passa mão em você... Se ficar de pinto duro eu vou quebrar sua cara"

"ela (policial) apertar sem dó mano, você vai esconder o quê no saco?"
"Esses caras ai (os policiais) só querem atrasar... Estava com um bode (moto roubada) entregando pizza....ele foi virar a moto e caiu... Eles (policiais) nem saíram do carro... Só falou pra levantar a moto e sair quente"
"Eu trabalhava no centro, desmontando umas motos... Um tanto de moto que era bode....Eu convivo do lado...meus primos tudo faz esse bagulho"

Fonte: elaboração do autor.

Tabela 5 – Constelação Drogas

Drogas
"fumar baseado na sala de aula não tá certo filho..."
"os moleques acendiam maconha no pátio da escola"
"você acha que é normal fumar um baseado na sala de aula filho?"
"pede licença e vai fumar lá fora"
"tráfico como forma de "ter algo na vida"
"os caras (policiais) ganham que você está em choque (drogado) te catam na maior fumaceir, catá sua lupa, seu boné..."
"teve uma vez que uma mina desmaiou (drogada), mano. Ela desmaiou, ficou caída lá no chão, e ninguém foi ajudar ela, nem a menina que estava com ela"
"Lá (no baile funk) eu tomei um pau na madrugada por causa disso (drogas)"
"nós estava cada um com um zero cal (droga) para colocar no lança tivemos que sair correndo (dois policiais)"
"eu não baforo mais, antes eu baforava para caramba... Eu pegava um litro de lança"
"comprei quatro garrafas de uisque... Aí eu fui e tomei um doce (droga)... Eu gosto de doce...quando chapa cada um faz o que quer...."

Fonte: elaboração do autor.

ANEXO A – Modelo TCLE Instituição



PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde/FACHS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A _____, situado à _____ - _____ - _____, _____, por meio deste termo, concorda em participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de mestrado intitulado “O EJA: a escola na vida do jovem”, desenvolvido pela aluna Maria Conceição dos Reis. Sua coordenação está ciente de que a pesquisa de mestrado científica é orientada pela Profa Dra. Luciana Szymanski, a quem poderá contatar, se julgar necessário, pelo do telefone 3670-8320 – Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A instituição afirma que aceita participar sem receber qualquer incentivo financeiro e com o único objetivo de colaborar com o trabalho de pesquisa. O objetivo é estritamente acadêmico e diz respeito à necessidade de maior compreensão do lugar da escola na vida de adolescentes que utilizam a unidade do CIEJA para sua formação. A instituição pode interromper sua participação a qualquer momento, caso julgue necessário. A comunicação pode se referir às dúvidas concernentes à realização da pesquisa, ou ao agendamento de outros encontros, com o propósito de discutir e aprofundar questões relativas ao trabalho em andamento. O uso das informações oferecidas pela instituição está subordinado às normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. A colaboração é anônima, sendo autorizada a gravação e transcrição de entrevistas organizadas com o fim especial do estudo em apreço. A instituição terá acesso às transcrições e gravações das entrevistas bem como de todo o material de coleta de dados. O pesquisador do estudo oferece à instituição cópia assinada deste Termo de Consentimento, conforme recomendações da CONEP.

São Paulo, ____ de _____ de 2016.

Visto da instituição: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do orientador: _____

ANEXO B – Modelo TCLE jovens



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde/FACHS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG _____, declaro, por meio deste termo, que concordei com a participação do meu filho _____, aluno(a) do CIEJA CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – _____, situado _____, São Paulo - SP, _____, _____ na pesquisa de campo referente a pesquisa de mestrado intitulada “O LUGAR DA ESCOLA NA VIDA DO ADOLESCENTE QUE FREQUENTA O CIEJA”, desenvolvida pela aluna Maria Conceição dos Reis do Curso de Pós Graduação de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estou ciente de que a pesquisa de mestrado é orientada pela Profa Dra. Luciana Szymanski Ribeiro Gomes, a quem poderei contatar, se julgar necessário, através do telefone 3670-8320 – Faculdade de Psicologia da PUC-SP.

Afirmo que aceitei participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com o único objetivo de colaborar com o sucesso do trabalho. Fui informado(a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo. No entanto, estou ciente, também, que posso interromper a realização da entrevista caso não me sinta confortável em algum momento. Estou ciente de que a comunicação pode se referir às dúvidas concernentes à realização da pesquisa, ou ao agendamento de outros encontros, com o propósito de discutir conteúdos emocionais não relacionados e nem utilizados na pesquisa.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações que ofereci está subordinado às normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará anônima, sendo autorizada a gravação e transcrição da entrevista organizada com o fim especial do estudo em apreço. Terei também acesso às transcrições e gravações de minha entrevista. Caso tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o pesquisador e seu orientador ou, ainda, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP. O pesquisador do estudo me ofereceu cópia assinada deste Termo de Consentimento, conforme recomendações da CONEP. Fui avisado que posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

São Paulo, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do orientador: _____