

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSIANE MACHADO GODINHO

**A ESCOLA DE QUEM NÃO TEM ESCOLA:
OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE RUA**

PORTO ALEGRE
2015

JOSIANE MACHADO GODINHO

**A ESCOLA DE QUEM NÃO TEM ESCOLA:
OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE RUA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda

PORTO ALEGRE
2015

M149e

Godinho, Josiane Machado

A escola de quem não em escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua / Josiane Godinho Machado. - 2015. 90 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre RS, 2015.

Orientação: Prof^a Dr^a. Miriam Pires Corrêa de Lacerda

1. Educação - Porto Alegre RS. 2. Jovens - Educação - Porto Alegre RS. 3. Pessoas desabrigadas - Educação. 4. Jovens - Reconhecimento social. I. Título. II. Escola Municipal Porto Alegre

CDU 37.014.1

JOSIANE MACHADO GODINHO

**A ESCOLA DE QUEM NÃO TEM ESCOLA:
OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE RUA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes– PUCRS

Prof. Dr. Maurício Perondi

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto – UNILASALLE

PORTO ALEGRE
2015

Dedico esta dissertação às jovens e aos jovens estudantes da EPA que, solidariamente, encheram meus estudos de vida real.

Minha sincera gratidão...

À Miriam que, além de orientadora desta pesquisa, foi, também, orientadora dos meus pensamentos em momentos de angústia e pela seriedade e respeito com que tratava minhas decisões e devaneios.

À Escola Municipal Porto Alegre que mais uma vez me abriu as portas e me acolheu com muito carinho. E aos seus trabalhadores e trabalhadoras e me emprestaram suas vozes para a concretização desta pesquisa.

Aos jovens e às jovens estudantes da EPA, fontes de minha inspiração e inquietação, que generosamente me oportunizaram momentos de profunda aprendizagem sobre a vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, pela indiscutível competência e sabedoria de seus professores e professoras.

À Capes, pela bolsa que viabilizou a realização desta pesquisa.

Ao Observatório Juventudes, pela oportunidade de aprendizagem e momentos enriquecedores que muito contribuíram para meus estudos sobre as juventudes.

Ao meu pai e à minha mãe, pelo amor e dedicação. E pela simplicidade com que me ensinaram a olhar o mundo.

E às pessoas infinitamente compreensivas que transitaram pela minha vida nesses dois anos, que de tantos “nãos” que receberam, as devo muitas horas de dedicação.

As montanhas desertas e as geleiras pouco acessíveis são meu refúgio. Venho vagando por aqui faz muitos dias. As cavernas de gelo, que somente eu não temo, são a minha morada, a única que o homem não me recusa. Aqui, sob esses céus sombrios, a natureza não me é tão hostil quanto os seus semelhantes, Frankenstein. (Shelley, 2007. p.97)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender o sentido da escolarização para os/as jovens em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre, mantida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS, na qual são atendidos, além desses jovens, moradores/as de abrigos e de comunidades distantes da região central. Para isso, utilizei a metodologia qualitativa com abordagem tipo etnográfica de pesquisa que, por ter uma vinculação com a área educacional, preocupa-se com os processos educativos. Por essa razão, ressalto que adotei alguns procedimentos técnicos próprios da pesquisa etnográfica como a observação participante e as entrevistas, sem, perder de vista a dimensão pedagógica do estudo. Realizei a pesquisa com jovens estudantes que se encontram em situação de rua, professores/as, e equipe pedagógica e diretiva da Escola, dentro do próprio ambiente escolar, valendo-me das influências do meio para entender os fenômenos contextualmente. Essa busca pela escolarização e pelo espaço institucional é, antes de lutar por um direito que lhes fora negado, buscar o reconhecimento recíproco participando ativamente da vida social. O espaço em questão, com seu caráter genuinamente escolar, consegue operar na luta pelo reconhecimento social dos/as estudantes, com ideais fora dos padrões da rede a qual atende, contrapondo o lado mais pesado da balança.

Palavras – chave: Juventudes em situação de rua; Escolarização, Escola Porto Alegre; Reconhecimento Social.

ABSTRACT

This study aims to understand the meaning of schooling for the young on the streets at the Porto Alegre Municipal School, maintained by the city of Porto Alegre/RS, in which are met, in addition to these young people, residents of the shelters and of communities away from the downtown area. For this, I used the qualitative methodology with ethnographic research approach that, by having a relationship with the educational area, is concerned about the educational processes. For this reason, I emphasize that I adopted some technical procedures of ethnographic research as participant observation and interviews, without losing sight the of the pedagogical dimension of the study. I conducted the research with young in homeless situation, teachers, employees and the teaching staff, both within that school environment, availing myself of the influences of the environment to understand phenomena contextually. This search for schooling and for the institutional space is, before to fight for a right that have been denied to them, to seek for mutual recognition actively participating in social life. The space in question, with its genuinely school character, can operate in the struggle for social recognition of the students. With its ideal standards out of the ones of the network which meets, opposing the heavier side of the balance. The school contributes to the basis for the own recognition of the individual while teaches/educates, provides students the perspective of a social citizen for which the knowledge gained in school, it makes sense.

Keywords : young in homeless situation ; schooling; *Escola Porto Alegre*; social recognition .

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gabinete da PMPA: os/as futuros/sas estudantes da Escola Aberta do Centro solicitam ao vice-prefeito a mudança para o nome de Escola Porto Alegre (1995)	24
Figura 2: Estudante da Escola Porto Alegre argumentando contra o fechamento da escola (2014).	26
Figura 3: Protesto contra o fechamento da Escola Porto Alegre (2014)	26
Figura 4: Manifestação contra o fechamento da EPA, em frente a Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre. (2014)	29
Figura 5: Cartão entregue a mim no final do estágio.	32
Figura 6: Praça da escola – único local onde os/as estudantes podem fumar.	67

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMET – Centro Municipal de Trabalhadores

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPA – Escola Porto Alegre

FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania

FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo

FESC – Fundação de Assistência Social e Comunitária

GTS – Grupos de trabalho

MAPA – Movimento Assistencial de Porto Alegre

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

SAIA – Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SMED – Secretaria Municipal de Educação

T – Totalidade

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Relação de estudantes em Totalidades de Conhecimentos.....	27
Tabela 2: Relação de estudantes por turma de acolhimento.....	28
Gráfico 1: Produções sobre Juventudes Anped.....	47
Gráfico 2: Temáticas abordadas entre 2008 e 2012 nas produções sobre juventude na ANPED.....	48
Tabela 3: Distribuição anual sobre as Produções sobre juventude ANPED.	49
Gráfico 3: Detalhamento das temáticas abordadas nas produções sobre juventude ANPED.	50
Tabela 4: Descritivos encontrados.	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
A ESCOLA QUE NÃO PRETENDIA DAR CERTO	17
MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NESSA ESCOLA E POR QUE DECIDI RETORNAR	31
OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	35
ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE AS JUVENTUDES	46
SOBRE A JUVENTUDE QUE ESTÁ EM SITUAÇÃO DE RUA.....	55
AS PALAVRAS QUE CONTAM O QUE A GENTE É.....	62
ASSISTIR PARA TRANSFORMAR	63
A GENTE VAI SE AUTORRECICLANDO	70
SABE QUANDO TU TA NA CASA DA MÃE?	72
A ESCOLA COMO CAMPO DE LUTA POR RECONHECIMENTO	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE A ROTEIRO INICIAL DO GRUPO FOCAL – ESTUDANTES	84
APÊNDICE B ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA – PROFESSORES/AS	85
APÊNDICE C ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA – EQUIPE DIRETIVA	86
APÊNDICE D ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA – SAIA	87
APÊNDICE E CARTA DE APRESENTAÇÃO	88
APÊNDICE F TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89
APÊNDICE G RELATÓRIO DA COMISSÃO CIENTÍFICA FACED/PUCRS	90
APÊNDICE H TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DA SMED/PMPA	91

INTRODUÇÃO

Certo dia, ainda criança, ao levantar-me pela manhã, enxerguei um menino sentado no sofá da sala. Ele era negro, magricelo e parecia ter a minha idade. A mãe colocou o café para nós dois e, enquanto comíamos, ela conversava com ele. Lembro que ele falava pouco e não queria dizer de onde era, e, pelo desenrolar da conversa, entendi que meu pai o havia levado para passar a noite na nossa casa pois o tinha encontrado na porta do prédio, dormindo.

Depois do café, meu pai disse a ele que o levaria de volta para casa mas ele não aceitou – disse que queria voltar para rua, sozinho. Enquanto o pai insistia em levá-lo, eu tentava entender porque ele não queria voltar para casa – como alguém preferiria a rua, a retornar para a família? Foi então que o pai disse que o levaria para a FEBEM. O menino ficou tão nervoso que imaginei a FEBEM como o pior lugar do mundo para se morar.

Ele só queria voltar para rua, e foi. Hoje, olhando para trás penso que eu poderia pelo menos ter trocado uma ou duas palavras com ele ou o convidado pra brincar, quem sabe para mim ele contaria mais, mas não o fiz. Ele foi embora e não nos vimos mais.

No entanto, depois de longos anos, pude encontrá-lo em muitos rostos e de muitas maneiras. Agora, sei que ele tem nome e sobrenome, uma cor preferida, que namora, que estuda e que sonha. Tive a oportunidade de olhar nos seus olhos muitas vezes e, antes de sair perguntando tudo que eu tinha vontade, eu apenas escutei e, por inspiração dessas escutas, escrevi a presente dissertação, composta pelos capítulos descritos abaixo:

No primeiro capítulo deste estudo, chamado: A ESCOLA QUE NÃO PRETENDIA DAR CERTO, trago, através de um panorama histórico da educação no município de Porto Alegre, o exemplo da Escola, batizada com este mesmo nome, na qual realizei a pesquisa para escritura desta dissertação. E que se insere no contexto das políticas educacionais para jovens e adultos/as projetadas para o atendimento de crianças e jovens excluídos do sistema regular de ensino.

No segundo capítulo intitulado: MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NESSA ESCOLA E PORQUE DECIDI RETORNAR, conto como cheguei à Escola Porto Alegre e como, a partir desta experiência como professora estagiária, surgiram as

motivações para aprender mais sobre esses/as jovens em situação de rua que frequentam a EPA.

No terceiro capítulo, OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO, aponto o objetivo deste estudo e descrevo, detalhadamente, a metodologia que utilizei para desenvolver esta pesquisa.

No quarto capítulo: ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE AS JUVENTUDES, apresento como está sendo estudado e (re)pensado esse tema pelos/as pesquisadores/as. Desenhando assim o cenário das produções científicas com e sobre os/as jovens na tentativa de, além de dar visibilidade para tais estudos, tornar visíveis, também, as lacunas existentes.

No quinto capítulo chamado: SOBRE A JUVENTUDE QUE ESTÁ EM SITUAÇÃO DE RUA discorro sobre esses/as, que dormem aqui e ali, ou passam as noites acordados/as enquanto a cidade dorme; que vão para a casa da família biológica quando arrumam o dinheiro da passagem para passar o final de semana ou, os que permanecem com a família que escolheram, na rua; esses que tanto podem estar nos abrigos, ou desabrigados na chuva.

No capítulo: AS PALAVRAS QUE CONTAM O QUE A GENTE É, aproximo, ao objetivo desta pesquisa, os registros das entrevistas, do grupo focal e do diário de campo, de maneira conjunta para compreender o sentido da escolarização para os/as jovens em situação de rua.

Alerto que, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, dei a eles/as outros nomes – nomes de pessoas queridas – com a intenção de não abreviá-los a sujeitos, resguardando assim, a marcante presença de cada um/a.

A ESCOLA QUE NÃO PRETENDIA DAR CERTO

(...) a nossa utopia é que seria um lugar transitório, a construção de uma escola aberta que pudesse tá vinculando de volta às comunidades, era para eles voltarem para as escolas das suas comunidades. Eles voltam, mas eles retornam, a gente chama isso de o eterno retorno, é bem mais complexo...¹ (P. Miriam)

A escola que herdamos traz consigo avanços e retrocessos da educação no Brasil. Num panorama histórico que mistura alegrias, tristezas e esperanças de pessoas que, como nós, estão dentro desse grande guarda-chuva que é o sistema educacional brasileiro, o qual abriga redes, políticas e pessoas.

Desde o Movimento Escolanovista, na década de 30, algumas mudanças no cenário da educação no país propõem uma escolarização pública para todas as crianças e jovens brasileiros. E, em meio às disputas ideológicas, os sistemas de ensino atravessam décadas de reformas educacionais sem que, de fato, se construa escolas públicas para todos. Para Demerval Saviani (2008):

Cabe observar que ao longo de quase quatro séculos abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa.

Contudo, percebemos que a expansão do sistema foi mais fácil do que fazê-la cumprir sua meta de promover aprendizagem das crianças e dos/as jovens brasileiros. A escola de massa, dita por Saviani, não atingiu as massas, sendo

¹ Relato da professora entrevistada sobre a idealização da Escola Aberta no Centro de Porto Alegre. Doravante adoto o itálico para chamamento das falas de meus interlocutores/as. Ao final de cada uma das falas, encontraremos: E.+ nome do/a estudante –para indicar que trata-se de uma manifestação de estudante; P. + nome do professor/a –para referir-se a manifestação de um/a professor/a e G. nome do/a gestor/a – para marcar que trata-se da manifestação de um/a gestor/a (inclui aí equipe diretiva e de acolhimento aos/as estudantes).

possível afirmar que mesmo aumentando o número de escolas, essas ainda não são para todos.

Guiomar Namó de Mello (2004) diz, referindo-se ao século XXI, que:

“encontramos aqui apenas aquilo que fomos capazes de trazer”, e fomos capazes de trazer a escola moderna, nos mesmos moldes do século passado, porém para pessoas diferentes com necessidades diferentes. E por conta disso, mesmo considerando a ampliação do número de escolas como um avanço significativo, sendo o modelo de escola ainda o mesmo de outrora, quem frequenta – ou quem deveria frequentar – já não é mais o mesmo.

Mello, (2004, p. 6) ainda afirma ser “a universalização do acesso à escolaridade e o desafio de dar continuidade a esse processo, o legado mais importante do século XX”. E aponta ainda desafios, dos quais destaco um deles, o qual disserta sobre a sensibilidade com que devemos olhar as diferenças, para assim entendermos as suas necessidades:

A prioridade da democratização do acesso à escolaridade deverá ser mantida, mas agora pautada ou presidida pela busca de diversificação de projetos institucionais e processos pedagógicos mais sensíveis às necessidades de populações heterogêneas (ibidem, p.17)

Portanto, a escola pública, que antes atendia parte restrita da população, hoje é popular e heterogênea. Abre as portas não só para as crianças, mas também para adultos/as e para jovens, que de alguma forma, nesse percurso, não conseguiram acessá-la como todos os outros. E ainda há quem não consiga. O alargamento do número de instituições deixa de ser a meta principal, tornando o acesso e a permanência nessas instituições, mais urgentes de se pensar, daí o desafio de se construir projetos institucionais e processos pedagógicos que incluam.

De acordo com o sociólogo Fanfani “nuestras sociedades han sido mucho más eficientes para extender la escolarización que para desarrollar conocimientos socialmente valiosos en todas las personas”² (2009. p.15). O contrário disso significa

² "Nossas sociedades têm sido muito mais eficiente para estender a escolaridade que para desenvolver o conhecimentos socialmente valioso em todas as pessoas. (livre tradução da autora)

tornar a escola um espaço para que esses/as estudantes reflitam sobre suas realidades, respeitando o conhecimento que trazem. Reconhecendo a sala de aula como um local privilegiado para que entrem em contato com diversos tipos de informações e que, através delas, possam fazer uma leitura crítica do mundo, conhecendo pontos de vista, que muitas vezes divergem dos seus. Que tenham a oportunidade de repensar e reconstruir seus aprendizados a partir de uma prática pedagógica desafiadora.

Importante considerar que a escola valorize os saberes dos/as estudantes, e que seja oportunizado a eles/as demonstrarem suas potencialidades, diversificando as situações de aprendizagens. Dessa forma, as práticas de ensino e de aprendizagem precisam ter clareza de seus objetivos em relação aos procedimentos e as formas de intervenção nesse processo.

Diante de todas essas possibilidades possíveis e viáveis de serem praticadas no âmbito das salas de aula, e abundantemente pesquisadas, comprovadas e teorizadas - pode ser a educação uma nova oportunidade para quem foi abandonado/a e abandonou a escola. Conforme explica Fanfani, “la extrema desigualdad en la distribución de las oportunidades de vida hace que para mucho de ellos la escolarización, en si misma, sea una experiencia literalmente imposible, algo que escapa completamente a su proyecto vital.”³ (2009. p.15).

O que nos mostra que a experiência escolar está fortemente ligada às condições de vida dos/as estudantes. Essas condições de vida, que podemos chamar também de condições de sobrevivência, delimitam as oportunidades no espaço escolar. Hoje, embora as oportunidades de acesso, a permanência ainda é privilégio e prerrogativa muitas vezes associada a outros benefícios que garantam a frequência dos/as estudantes: como bolsa família, moradia nos abrigos e acesso à médicos/as. Alimentação, moradia e saúde passam de direito a concessão por se estar na escola, e essa, por sua vez, passa a ter o compromisso não só de ensinar.

A escola a qual me refiro no título insere-se atualmente no contexto das políticas educacionais para jovens e adultos/as como outras tantas. Porém, foi pensada e inicialmente arquitetada – inclusive no próprio espaço físico – para permanecer aberta por pouco tempo, o tempo suficiente para os/as estudantes

³ "A extrema desigualdade na distribuição de oportunidades de vida faz com que para muitos deles a escolarização, por si só, ser uma experiência literalmente impossível, algo completamente fora de seu projeto de vida" (livre tradução da autora).

retornarem para suas escolas, nas quais tinham o direito de permanecer. Ela foi um projeto de Escola Aberta, e junto com essa, outras Escolas Abertas eram projetadas para o atendimento de crianças e jovens que, excluídos do sistema regular de ensino, teriam a oportunidade de um retorno em instituições caracterizadas pelo atendimento ao público em estado de extrema pobreza, estabelecendo-se assim um paradoxo, visto que todas as escolas da rede pública deviam estar preparadas.

Essas Escolas Abertas foram pensadas em meio às discussões sobre as políticas de assistência às crianças e aos/às adolescentes, que na ocasião eram atendidos pelos centros de atendimentos sócio-educativos da Fundação de Assistência Social e Comunitária – FESC, a Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC⁴ como conhecemos hoje, conforme relata Francisco, um dos jovens que participava dos atendimentos: *Tinha o antigo MAPA (referindo-se ao Movimento Assistencial de Porto Alegre) ali no centro, na (Rua) Coronel Vicente, e eu freqüentava o antigo MAPA que era da FASC... tinha as atividades, os projetos, tinha tudo!*

E, por volta de 1994 a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMED em parceria com a então FESC realizavam abordagens⁵ nos locais onde visivelmente se concentravam crianças e adolescentes que estavam em situação de rua e longe das salas de aula, visando a inserção desses/as na rede de assistência social e de saúde do Município e também o retorno para a escola. A partir das abordagens foi organizado um mapeamento desses locais e, como conta Miriam: *após esse mapeamento a gente foi diretamente, fazia turnos de trabalho com eles, nos locais onde eles ficavam, rodoviária, Praça XV, mocós⁶, e depois conseguimos uma sala onde era o Ó Centro⁷ na (Av) Júlio de Castilhos, Unidade Operacional da FASC que fazia atendimento para essa população.* Essa foi a primeira experiência dessa Escola Aberta do Centro de Porto Alegre em espaço fechado, uma vez que a equipe de professoras já atuava pelas ruas da cidade, durante as abordagens, com atividades para quem quisesse participar.

⁴ A denominação foi alterada no dia 07/06/2000 através da Lei Municipal 8509.

⁵ Contavam também com o apoio do Ministério Público, da Brigada Militar, do Juizado da Infância e Juventude e do Conselho Tutelar (Centro).

⁶ “Podem ser casas abandonadas, recantos situados sob viadutos ou pontes, ou becos diversos, sem excluir os próprios esgotos das cidades.” (CRAIDY, 1998, p.54).

⁷ Lembrado anteriormente pelo estudante Francisco que se referiu a Av. Coronel Vicente, visto que o Ó Centro situava-se à Av. Júlio de Castilhos, esquina com a Av. Coronel Vicente.

Essas atividades feitas na rua com as crianças e adolescentes, nos seus locais de maior concentração, eram pensadas para a faixa etária de até 18 anos, porém atraíam também jovens e adultos/as e esses/as não eram impedidos de participar. Para as atividades faziam uso de muitos materiais, inclusive a bola – o que, segundo um relato, não agradou o Lambe-Lambe⁸ da Praça XV. Entretanto, a idéia inicial não era mantê-los/las nesses locais e sim uma primeira aproximação para que juntos/as pudessem ir para a Escola Aberta que seria construída na região central da cidade, daí a utilização da sala no Centro Sócio Educativo da FASC para essa primeira experiência em um espaço fechado.

Esse cenário político em torno dos direitos das crianças e dos/as adolescentes, no qual se insere o projeto da Escola Aberta do Bairro Centro, é tributário dos debates organizados pela sociedade civil no final da década de 80, que cobrava do estado a proteção integral e garantia de direitos das crianças e adolescentes, o que resultou no artigo 227⁹ da Constituição Federal ou da Constituição Cidadã, denominada por Ulisses Guimarães – então presidente da Assembléia Geral Constituinte¹⁰. Essa, contou com as emendas populares chamadas “Criança, prioridade nacional” e “Criança e Constituinte” das quais estavam à frente o “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” e a “Pastoral do Menor”, entre outros, que reuniram assinaturas suficientes para que fossem apresentadas como emendas populares.

Com o fim do regime militar de coação e retrocesso e o novo início de um regime democrático marcado pela Constituição Cidadã, a qual me referi citando o artigo 227 – que anuncia os deveres das famílias, da sociedade e do estado – outras políticas eram necessárias para as crianças e adolescentes brasileiros, compondo assim o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA¹¹. Esse Estatuto revogou o Código de Menores¹², e de “menores” e sujeitos de medidas judiciais, as crianças e adolescentes passaram a ser sujeitos de direitos.

⁸ Fotógrafo ambulante que exerce suas atividades nos espaços públicos.

⁹ Este artigo, que na sua primeira redação referia-se às crianças e adolescente, incluiu com a Emenda Constitucional nº 65 de 2010, o jovem como sujeito de direitos e de assistência integral.

¹⁰ Tinha a finalidade de elaborar uma constituição democrática para o Brasil e foi instalada em Brasília em 1987.

¹¹ Lei 8.069 de 13 de julho –Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

¹² Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979 que institui o Código de Menores. Essa revogou o decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927 que consolida as leis de assistência e proteção a menores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente veio superar o Código de Menores, visto que se dirigia a todas as crianças e adolescentes, sem exceções, e não somente aos/às “menores em situação irregular” ou “menores abandonados/as”. O ECA contrapõe então o modelo assistencialista e repressivo da legislação anterior ao passo que desenvolve, além dos deveres do estado e direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, linhas de ação de políticas sociais básicas, políticas de assistência social e protetiva para os que necessitam.

Um exemplo daquele panorama repressivo está na narração da professora Miriam que, ao mencionar as entrevistas que faziam com as crianças e jovens em situação de rua, lembrou a história de um garoto: *conheci um dos meninos, que no prontuário dele, porque além de levantar a história oral a gente ia buscar a história institucional e familiar, que com seis anos de idade tinha sido preso por vadiagem.*

E foi em meio ao desafio de implantação de políticas para esse segmento que se iniciou o processo de construção da Escola Aberta. Através do mapeamento foi identificada a região central como local com maior número de crianças em situação de rua, muitos/as oriundos/as de bairros distantes que chegavam até o centro e depois não tinham como voltar para casa, outros/as da região metropolitana como Guaíba, Alvorada e Viamão e havia também os/as que vinham do interior do estado, que já faziam parte da terceira geração que passava pela experiência de viver nas ruas. E por isso apenas a escola do Centro saiu do papel.

O movimento de escolarização dessas crianças e jovens que abandonavam e eram abandonados/as pelas escolas ocorria paralelamente a Constituinte Escolar que iniciou em 1994 na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e visava a construção coletiva de uma Escola Cidadã, através das discussões de quatro eixos: Gestão Democrática, Currículo e Conhecimento, Avaliação e Princípios de Convivência. Com isso, a construção da Escola Aberta seria medida emergencial visto que as crianças e adolescentes voltariam para as suas comunidades, conforme relata a professora:

Eu participei desse projeto, dessas assessorias, dessas assembleias com professores, alunos e com a comunidade, até eu participei no eixo que era princípios de convivência, que eram quatro eixos: avaliação, princípios de convivência, gestão e o outro eu não estou lembrada agora. Então, paralelo à construção da escola, isso que a gente tinha tanto esse ideário de ah vai ser transitório porque

a gente vai tá implantando essa ideia nas outras escolas pra receber, claro que não era só por isso mas era todo um movimento de reordenamento institucional, pedagógico, político das outras escolas, e também as outras crianças que não estavam em situação de rua, pra que isso não continuasse né, ou mesmo aquelas crianças que a escola não estava adaptada a elas, não gosto de dizer que elas não estavam adaptadas a escola porque na verdade a escola não está adaptada a elas.

A seleção de profissionais para trabalhar na Escola foi feita logo após o primeiro chamamento de um concurso para preenchimento de vagas para professores/as. Os/as primeiros/as classificados/as eram chamados/as e passavam por uma espécie de seleção com entrevistas, dadas as especificidades do público que atenderiam e dos locais, já que esses/as primeiros/as profissionais tinham a rua como ambiente escolar. E uma das perguntas as quais tinham que responder era: *Sabe andar de perna de pau?* Pois, segundo Miriam, essa também seria uma forma de aproximação com as crianças de rua.

Tempo depois, com o início da construção da escola, estudantes e profissionais da educação que atuavam na Escola Aberta mudaram-se para essa construção, para aproximarem as crianças e jovens do ambiente, e com meias paredes já ensaiavam o que seria a escola que queriam. Sem a estrutura projetada para uma Escola, essa foi consolidando-se conforme as necessidades de seus/suas profissionais e estudantes. Desses/as estudantes, que aos poucos foram agregando-se, muitos não pertenciam a faixa etária estipulada para atendimento na escola, porém, eram convidados/as a permanecer visto que também precisavam do espaço. Enquanto outros/as, como o Francisco, tinham alguma resistência no início, mas aceitavam experimentar: *É... uns tentaram me levar e até que conseguiram porque eu era do acolhimento noturno*¹³. A resistência veio porque não conhecia a escola: *É que eu não conhecia na época, aí acabei conhecendo.*

¹³ O Acolhimento Noturno, o qual Francisco refere-se, era um albergue que funcionava na Av. Farrapos no Centro de Porto Alegre, local onde podiam dormir. Ele funcionava das 19h até às 6h. Os albergues caracterizam-se por serem locais só para dormir, ao contrário dos Abrigos, que acabam sendo a moradia de muitas pessoas que estiveram em situação de rua.

Depois de inseridos no ambiente, todos/as foram consultados para a escolha de um nome para essa escola. A imagem abaixo, retratada em 1995 no Gabinete da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, eterniza o momento no qual estudantes da Escola Aberta solicitaram ao vice-prefeito a mudança para o nome de Escola. Segundo relato da professora, muitos/as quiseram indicar seus próprios nomes, mas acabou sendo escolhido o nome da cidade para a escola, Escola Porto Alegre apelidada de EPA.

Figura 1: Gabinete da PMPA: os futuros estudantes da Escola Aberta do Centro solicitam ao vice-prefeito a mudança para o nome de Escola Porto Alegre (1995).



Fonte: <http://coletivoepa.wikispaces.com/Hist%C3%B3ria+da+EPA>

Depois de alguns anos atendendo ao público de crianças e jovens, a escola passou a atender somente a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esses/as eram pouco atendidos/as pelas políticas assistenciais, ao contrário das crianças, e já se aproximavam da escola mesmo que essa não fosse incumbida de atendê-los/las.

Muitos/as dos então matriculados/as já haviam freqüentado alguma escola anteriormente e por motivos diversos a abandonaram, como Francisco que frequentou até quarta-série – que hoje seria o quinto ano do Ensino Fundamental – em uma escola na Ilha das Flores. Esse, ao ser questionado sobre a escola responde: *Eu não lembro porque é um colégio muito antigo que eu já passei...* Essas escolas que passaram seriam as mesmas que eles/as teriam que retornar para, assim, a Escola Aberta ter cumprido seu papel.

A proposta inicial para EPA, que era de novamente levar as crianças e adolescentes em situação de rua de volta para as suas escolas, servindo de trampolim para o retorno às suas comunidades tornou-se dificultosa à medida que os/as estudantes voltavam para seus locais de origem, mas tempo depois retornavam para a EPA.

A Escola Aberta, que não queria dar certo, teve que assumir-se como Escola para continuar consolidando ações políticas para jovens e adultos/as que, em situação de extrema pobreza e abandono, ainda aguardam por seus direitos constitucionais, pela proteção e assistência do Estatuto da Criança e do Adolescente e pela efetivação das políticas públicas para os/as jovens¹⁴.

Entretanto, consolidar-se como escola há quase 20 anos não está garantindo a EPA sua permanência na luta a favor do direito das pessoas em situação de rua, de estudar. Uma notícia, que já há algum tempo ameaçava a escola, hoje é motivo de luta, não só dos/as estudantes e trabalhadores/as da escola, como também dos movimentos sociais e da sociedade civil. Ocorre que, em 14 de outubro de 2014, a Secretaria Municipal de Educação – SMED comunicou o fechamento da EPA, espaço este idealizado e construído pelos primeiros/as professores/as e pelos próprios/as estudantes e, em seu lugar, a abertura de uma escola de educação infantil. Acontece que a SMED, representada pela atual secretária, Cleci Jurach, entende esse movimento não como um fechamento, mas sim de transferência dos/as estudantes e profissionais que lá estão para o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, conhecida como CMET Paulo Freire, para a ampliação das vagas para a educação infantil da região central da nossa cidade. Sobre esse acontecimento, Lucas, um dos jovens que participou

¹⁴ Estatuto da Juventude: Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

do grupo focal para esta pesquisa, adverte antes mesmo de saber da notícia: *No CMET tinha ar condicionado e o lanche é na sala de aula. Mas lá não tinha nenhum morador de rua que nem tem aqui* (referindo-se a EPA).

Figura 2: Estudante da Escola Porto Alegre argumentando contra o fechamento da escola (2014).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3: Protesto contra o fechamento da Escola Porto Alegre (2014).



Fonte: Atempa. <http://www.sul21.com.br/jornal/populacao-de-rua-e-comunidade-da-epa-buscamos-dialogo-para-impedir-fechamento-da-escola/>

Se entendermos números e metas como legitimamente importantes, podemos considerar que as intenções da atual secretária da educação municipal são boas. Haja vista que os/as poucos/as estudantes de uma escola serão atendidos/as em outra de igual qualidade, para que este espaço antes ocupado (repito) por poucos/as estudantes abra agora muitas vagas para a Educação Infantil que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do país, é competência dos municípios. Esse é um bom exemplo de eficiência no acolhimento de demandas para a educação pela Rede Municipal.

Para auxiliar no entendimento desses números, apresento a tabela abaixo:

Tabela 1: Relação de estudantes em Totalidades de Conhecimentos.

Relação de estudantes em Totalidades de Conhecimento				
	mai/13		mai/14	
	Matriculados/as	Frequentes	Matriculados/as	Frequentes
T1	15	5	9	4
T2	17	4	14	7
T3	30	8	21	7
T4	45	14	22	8
T5	33	8	11	7
T6	10	4	7	4
Total	150	43	84	37

Fonte: Elaborada pela autora.

Esses dados, apresentados acima, foram produzidos por mim no segundo semestre de 2013 e no segundo semestre deste ano – ambos com o mês de maio como referência. Utilizei como critério para identificar os/as estudantes que tinham frequentado nos trinta últimos dias, pelo menos, uma das aulas, logo, os/as infrequentes são os/as estudantes que não foram à escola nos últimos trinta dias corridos.

E já que estamos falando em número de frequentes, trago os dados referentes às turmas de acolhimento:

Tabela 2: Relação de estudantes por turma de acolhimento.

Relação de estudantes em Turmas de Acolhimento		
	Frequentes	Infrequentes
TAM¹⁵	9	0
TAT¹⁶	7	3
Total	16	3

Fonte: Elaborada pela autora.

As turmas de acolhimento iniciaram em março de 2014 e são para estudantes que, inicialmente não possuem documentação necessária para realizarem a matrícula na Rede Municipal. Ao chegarem na EPA os/as estudantes são encaminhados para as turmas de acolhimento até que seja feito o levantamento da documentação para a realização da matrícula. Antes de 2014 esses/as estudantes podiam freqüentar a escola sem documentação, porém, até que fizessem o levantamento dos documentos, eles/as não eram contabilizados/as em número de matrícula – não eram números, mas faziam parte da escola.

Diante dessas considerações, creio que esses números sejam pouco relevantes, visto que não conseguimos estabelecer uma quantia real de estudantes

¹⁵ Turma de Acolhimento –Manhã.

¹⁶ Turma de Acolhimento –Tarde.

em 2013, pois lá se encontravam estudantes sem documentação para serem contabilizados como matriculados ou como frequentes. E, já prevendo uma super valorização dos números, a EPA se reinventa criando turmas de acolhimento para contabilizar esses estudantes que não estavam fora da escola, mas que estavam fora dos números para serem apresentados para a SMED. E, assim, fazendo com que eles e elas existam perante o poder público.

Essa pequena digressão numérica e reflexão acerca de alguns números que cercam a escola são tão eficientes quanto as ideias da atual secretária municipal de educação. Precisei de poucos minutos para realizar a pesquisa documental na escola e mais alguns minutos para refletir sobre ela. Mas acredito que a equipe da SMED tenha dispensado um longo tempo refletindo sobre a necessidade de ampliação do número de vagas para a Educação Infantil no centro da cidade.

Figura 4: Manifestação contra o fechamento da EPA, em frente a Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre.



Fonte: Arquivo pessoal

Contudo, diante dessa intencional atenção e valoração que atribuímos aos números podemos acabar esquecendo das pessoas que eles representam. Dito isso, para qualificar um pouco esse apanhado quantitativo, penso que seja necessário expor que das 103 matrículas de 2014 – incluindo as turmas de acolhimento – 80 estudantes são jovens. Dos/as 53 estudantes frequentes em maio de 2014, 40 são jovens. E desses 40 jovens frequentes, 22 estão em situação de rua.

Ou seja, são 22 jovens estudantes que não possuem comprovante de residência para efetuar a matrícula e que também não dispõem de um local para realizarem os temas de casa. E que podem não se sentir à vontade para acompanhar uma aula sem antes poder tomar um banho.

Convencida de que números por si só não são suficientes, estive atenta ao que contavam. Talvez a nossa secretária devesse fazer o mesmo.

MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NESSA ESCOLA

E PORQUE DECIDI RETORNAR

(...) tu vai sair daqui diferente do que tu entrou.¹⁷

Ao aproximar-se o estágio curricular do curso optei por realizá-lo em uma turma da Educação de Jovens e Adultos e por consequência disso conheci a Escola Porto Alegre, a qual me referi no capítulo anterior.

A EPA, que atende hoje exclusivamente o público de jovens a adultos, funciona nos turnos manhã e tarde oferecendo aos seus alunos refeições diárias e local para banho. Seu público abrange, além de jovens em situação de rua, moradores/as de abrigos e de comunidades distantes da região central. Muitos/as, com o passado marcado pela detenção, com passagem pela Fundação de Atendimento Sócio-Educativo – FASE ou por presídios.

Meu estágio então se realizou em uma turma da segunda totalidade da EJA. A T2 era mais ou menos assim...

Nossa Turma T2

Nossa turma T2 deste ano está com cinco estudantes, uma professora da sala e uma estagiária. Os nomes dos estudantes são: Felipe, Marco, Thiago, Carmen e Marilene; da Profe é Beatriz e da estagiária é Josiane.

Teremos, a partir da próxima semana mais profes, especializadas em: Liane (informática), Jacque (papel), Cidinha (cerâmica), Marcelo (educação física) e Hamilton (volante).

Combinamos algumas coisas para o 1 semestre: vir às aulas sempre, se puxar no estudo, pedir ajuda quando não sabe fazer algo e ajudar os colegas que precisam.

A colega Carmen está fazendo testes com a profe porque ela vai prá T3.


Vamos fazer a turma bem legal! (Turma T2)¹⁸

¹⁷ Frase dita por um dos estudantes na tarde que fiz a primeira visita à escola. Na hora não percebi a dimensão das suas palavras, porém, tempo depois entendi como ele tinha razão, pois foram tantas as aprendizagens que tive naquela escola que com certeza sai diferente.

¹⁸ Esse texto foi elaborado coletivamente pelos alunos e pela professora da turma T21 no dia 13/03/2009, período em que estava observando a turma, antes do estágio.

Além desses nomes, outros também fizeram parte da turma T2 durante o período de estágio, porém, permaneceram conosco por pouco tempo e logo avançaram para a T3.

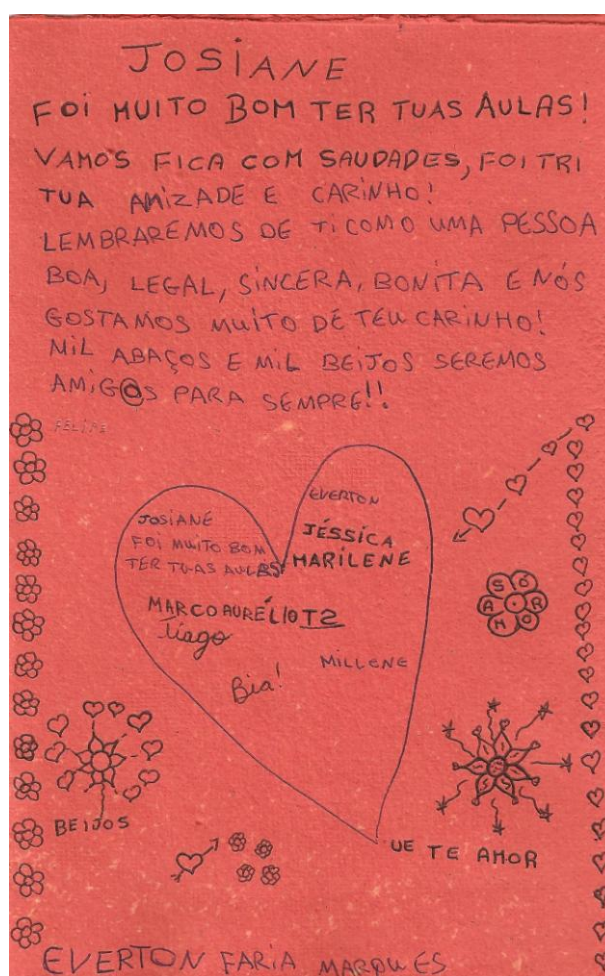
E foi ao som da Rádio Eldorado que nossas aulas aconteceram...

 *Eu tenho o meu radinho que é muito bonitinho e também muito safado, nunca sai da Eldorado...*¹⁹



Durante esse período tive a oportunidade de conhecer um pouquinho sobre cada um/a deles/as. As informações e impressões, acerca das juventudes em situação de rua surgiram das nossas conversas na hora do recreio; das conversas paralelas nos momentos de aula; e das confissões, que muitas vezes saíam como um desabafo.

Figura 5: Cartão entregue a mim, no final do estágio.



Fonte: Arquivo pessoal.

¹⁹ Vinheta da Rádio Eldorado FM. Nossa turma tinha um rádio e ele permanecia ligado e sintonizado na Rádio Eldorado durante as aulas. Seu volume era totalmente reduzido em alguns momentos em que precisávamos nos escutar.

E desta experiência, surgia uma outra juventude para mim, até então desconhecida. Juventude que não identificava nas leituras que costumava fazer e nem nos programas e políticas governamentais que conhecia e que pediam, já na prescrição, um/a jovem com comprovante de residência. Opto por experiência, e não vivência, dado o sentido inédito e de grande afetação, que carrega a palavra:

“A experiência se abre ao real singular, isto é, como inidentificável, como irrepresentável, como incompreensível. E também como incomparável, como irrepetível, como extraordinário, como único, como insólito, como surpreendente. Isto é, como outro (do que eu posso identificar, do que eu posso representar, do que eu posso compreender)” (LARROSA, 2011. p.15).

A partir de então se abriram algumas lacunas nas minhas certezas sobre as juventudes. E a minha visão sobre empregabilidade, escola, universidade e políticas públicas continuam, porém na tentativa de conhecer/pensar o/a jovem não mais como projeto de adulto/a, mas como pessoas que passam por diferentes processos de subjetivação.

A aproximação com os/as jovens em situação de rua, os quais mencionei como protagonistas do meu estágio de docência da graduação, proporcionou-me a imersão nesse contexto. Nele pude presenciar medos, anseios, conquistas, alegrias e tristezas desses/as jovens e também dos/as profissionais que atuavam junto a eles/as. E, ao acompanhar seus relatos sobre outros espaços como as ruas, os abrigos e as famílias, percebia, nesses/as jovens, as muitas situações que os levaram a ter a rua como dormitório e como meio de sobrevivência. Relatos de maus tratos, violência, prostituição, fome e miséria que anunciavam e até mesmo justificavam a rua como a alternativa possível. Como se dentre as escolhas cruéis que a vida lhes oferecia, essa fosse a menos dolorosa.

E essas histórias de vida foram ouvidas dentro da escola, perante suas regras e modos de ser estudante. Evidenciando que, mesmo com seus horários e disciplinas herdados da escola moderna, a EPA agia de forma diferente com aqueles/as jovens. Aqueles/as que, em algum momento da vida, rejeitaram e foram rejeitados/as, abandonaram e foram abandonados/as por instituições como a família, os abrigos, as escolas e as políticas públicas.

Nessa trajetória, como professora estagiária, pude experienciar²⁰ e percorrer esses espaços surgindo assim questões me inquietaram e que, por continuarem a inquietar meus pensamentos me convocaram, como mestranda, a aprender mais sobre esses/as jovens em situação de rua que frequentam a EPA.

²⁰ “Nesse sentido, contrariando o senso comum, entendemos que experimentada é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências. Experimentado não é aquele que sabe, mas, ao contrário, aquele que está aberto ao porvir, ao que ainda não sabe.” (PEREIRA, LACERDA. 2010. P.381)

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A ciência, abandonada a si mesma e a sua própria lógica, é um animal selvagem e furioso recluso em uma sala repleta de obras de arte e cristais preciosos. Ele tentará sair da sala, e para isso quebrará muito do que ali se encontra. Em nome de sua liberdade, sacrificará muitos bens; em nome de sua sobrevivência, sacrificará muitas das dimensões também importantes, ou mesmo muito mais importantes que ele, que nesta sala se encontram. (SOUZA, 2004.p.35)

Foi no contexto apresentando anteriormente que teve origem a presente dissertação de mestrado cujo objetivo **é compreender o sentido da escolarização para os/as jovens em situação de rua.**

E, para tanto, esta foi a questão pesquisa:

Como se constitui o vínculo de pertencimento de jovens em situação de rua com a Escola Porto Alegre?

Que se desdobrou nas seguintes questões suleadoras²¹:

- Que relações os/as jovens em situação de rua estabelecem com essa escola?
- Qual o sentido da escola na vida desses/as jovens?
- Como as práticas educativas implementadas na EPA favorecem a construção de vínculos de pertencimento dos/as jovens com a instituição?
- Quais são os motivos que levaram os/as jovens em situação de rua a buscar a escola e o que os/as mantêm frequentando?

²¹ Termo derivado de “sulear”, utilizado por Paulo Freire para contrapor a ideologicamente a palavra “nortear” que traz consigo uma herança colonial do pensamento europeu.

Logo, ao novamente adentrar na Escola Porto Alegre para, como mestranda, desenvolver essa investigação, utilizei a metodologia qualitativa com abordagem tipo etnográfica de pesquisa.

Segundo Alberto Melucci (2005), tal metodologia, epistemologicamente ligada às pesquisas de cunho social, ancora-se principalmente na mudança de ponto de vista a respeito da relação entre o/a pesquisador/a e o objeto. Portanto, a escolha por essa metodologia de pesquisa não é aleatória, mas sim intencional e necessária para investigar o espaço escolar e suas relações – entrar na Escola Porto Alegre como investigadora demandou mais que números ou produtos de entrevistas, pois esses, embora também importantes, acredito que não seriam suficientes para capturar a riqueza que ali se apresenta e que foram de extrema importância para este estudo.

Bogdan e Biklen (1982) (*apud* ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.11) apontam características básicas que conformam um estudo qualitativo e corroboram para a escolha metodológica desta pesquisa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.[...] os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...] o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.[...]

Diante dessas características destaco a primeira, apontada por Bogdan e Biklen, (1982) que ressalta o ambiente da pesquisa como principal fonte direta de dados e assume o/a pesquisador/a como principal ferramenta. Essa afirmação vem ao encontro do que propus e que considero mais rico na pesquisa qualitativa: a imersão no campo da pesquisa, que provoca um contato direto pesquisador/a/pesquisados/as dentro do próprio ambiente, o qual também é importante para a análise, pois nele pode vivenciar as diversas situações que fazem e refazem o cotidiano da escola.

Diferenciando-se do interesse dos/as investigadores/as etnográficos/as cujo foco de análise está na descrição da cultura de um grupo, a pesquisa com abordagem tipo etnográfica, por ter uma vinculação com a área educacional a que se propõe essa pesquisa, preocupa-se com os processos educativos. Por isso, ressalto que nesta investigação adotei alguns procedimentos técnicos próprios da

pesquisa etnográfica como a observação participante e as entrevistas, sem, perder de vista a dimensão pedagógica do estudo.

Fiz a pesquisa junto aos/às jovens estudantes que se encontram em situação de rua, professores/as e equipe pedagógica²² e diretiva da Escola, dentro do próprio ambiente escolar, valendo-me das influências do meio para entender os fenômenos contextualmente. Segundo André e Lüdke (1986, p. 15) “o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador”, aí se justifica a necessidade de imersão no campo da pesquisa.

Essa imersão aconteceu desde agosto de 2013 até julho de 2014. Sistemáticamente durante dois, dos dez, turnos de aula semanais da escola. Tais turnos compreendiam dias aleatórios, visto que há uma rotina na escola e também, durante cada turno, pude participar não somente das aulas, mas também de outras atividades. Entre essas, cito as reuniões pedagógicas das quais participam professores/as e equipe pedagógica e diretiva; os recreios e os horários das refeições – onde todos/as se reúnem; os conselhos de classe e as assembleias. Assembleias são reuniões realizadas com a presença e participação dos/as estudantes, nas quais esses/as, organizados/as por turmas, têm a oportunidade de serem ouvidos/as formalmente, anunciando o que gostariam de mudar na escola. Uma das razões que me levou a optar por dias variados é a possibilidade de participar de mais atividades, pois se permanecesse sempre nos mesmos turnos e dias seria um impeditivo.

Para Michael Angrosino (2009) os objetivos dos etnometodólogos têm sido explicar como o sentido de realidade de um grupo é construído, mantido e transformado. Portanto, através de minhas experiências com estudantes e gestores/as, aliado às técnicas de pesquisa qualitativas, pude trazer o entendimento da realidade vivida atualmente na escola, realidade essa, formada e transformada todos os dias. Sobre essa realidade Marli André afirma que, por meio de técnicas etnográficas é possível:

(...) desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus

²² A equipe pedagógica constitui-se de: Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) composto por Coordenação Pedagógica (COOPED), Coordenação do Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento(SAIA), Coordenação do Núcleo de Trabalho Educativo(NTE) e Coordenação Cultural(CC). Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da Escola. (2013)

atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (2012, p.41)

Esses dias, qualitativamente experienciados e quantificados de acordo com o calendário letivo da escola, foram registrados através de instrumentos de pesquisa direcionados ao cotidiano dos pesquisados/as possibilitando, após triangulação, ampliar o conhecimento acerca do objeto de pesquisa e me possibilitou visualizar o campo investigado em várias direções, com métodos diferentes. A triangulação não é a confirmação dos resultados produzidos usando diferentes métodos, mas sim opera nas diferenças e discrepâncias, usando os dados contraditórios como recurso. (BARBOUR, 2012 p.73) Isso serviu de base para contemplar toda a complexidade do fenômeno estudado sob diversos ângulos.

Ao iniciar o trabalho de campo, ainda em 2013, considerei relevantes as combinações de técnicas apresentadas abaixo, lembrando que essas priorizaram o contato pessoal e interação entre pesquisadora e pesquisados/as. Essas práticas de pesquisa e experimentações, como afirma Melucci (2005. p.26) “se misturam aos processos sociais que impulsionam em direção dessas práticas”.

Início abordando a **Observação Participante**, pois acredito que essa tenha sido o alicerce para as outras técnicas de pesquisa que executei. De acordo com ANGROSINO (2009, p.56) “a observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos de pesquisador”, daí o caráter participante da observação. Como pesquisadora, a observação foi além de uma observação externa, participando das atividades que envolveram os/as pesquisados/as, no contexto investigado, “isto parece possível somente inserindo o pesquisador no mesmo sistema que pertence ao ator social, transformando provisoriamente seu papel em membro participante. (RANCI, *apud* MELUCCI, 2005. p.54). Toda observação, segundo WALSH (2003 p.129) “começa com o que é visível aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê”, essa foi a diferença de freqüentar o cotidiano da escola nessa condição.

Reviver a escola como pesquisadora, algum tempo depois, teve muitas vantagens. Já conhecia os espaços e grande parte das pessoas que o compõe, conhecia, também, algumas histórias contadas e inclusive podia emitir opinião sobre alguns casos. Mas como em qualquer outra escola, um dia consegue ser bem

diferente do outro. Recomecei a freqüentar a escola no final do mês de abril de 2014, sabia que para escrever sobre ela devia permanecer por bastante tempo. Não me arriscaria, embora já conhecesse o trabalho da instituição, dissertar sobre recortes descontextualizados do cotidiano, precisava de bastante tempo para ver, conviver, escutar e criar laços.

A parte de criar laços foi a mais desafiadora, pois as outras já estava autorizada a fazer – autorizada pela escola, pela orientadora e pela prefeitura. Essa autorização me possibilitou frequentar a biblioteca em horário de atendimento aos/às estudantes, participar das aulas e conversar com quem quer que fosse. Entretanto, não era o suficiente, a parte burocrática, embora cansativa, é mais fácil. E esses vínculos vieram com o tempo – alguns, reconstruídos da época do meu estágio, outros, surgiram naturalmente. Porém teve, também, aqueles os quais provoquei a existência, que insisti pacientemente para que acontecesse, e não era só porque queria ter livre acesso a todos os grupos, ou porque, como pesquisadora, devesse saber de tudo de todos/as, mas porque sentia que esses/as eram os que mais gostariam de serem ouvidos.

Certo dia, ao entrar em uma das aulas, Lisiane, uma das estudantes pegou o seu material e saiu da sala, parecendo muito brava. A professora logo me olhou e disse que eu não me preocupasse, mas que ela tinha saído não por minha causa, mas porque não gostava que ninguém novo entrasse na sala e demorava, inclusive, a aceitar colegas novos. Eu esperei um pouco para não atrapalhar a aula e fui até o pátio onde a menina se encontrava, disse que a ela que poderia voltar para a sala porque eu já havia ficado o tempo suficiente. Ela me respondeu, sem tirar os olhos do caderno que estava escrevendo, que não ia mais voltar para a sala. Na próxima tarde de observação fui novamente à sala dela. Ela estava sentada de costas para o quadro e para a professora em uma mesa redonda com as outras cadeiras todas vazias. Sentei junto a ela, retirei um estojo com canetas da bolsa e o caderno no qual fazia as anotações e aproveitei para escrever sobre como tinha sido a manhã daquele dia. Ela fazia exercícios de matemática, mas a aula não era de matemática. Questionei. Ela me respondeu que aqueles exercícios ela sabia fazer, e que os colegas não sabiam. Ao recomeçar a escrever, ela me pediu ajuda com os tais exercícios que resolvia. Eu fechei meu caderno, aproximei a cadeira e juntas fomos tentando resolver os cálculos. Não precisou de muito tempo para a Lisiane me contar toda a sua trajetória, ali mesmo, durante a aula e em meio aos cálculos.

Trajatória de abandono, de dor e de renúncias. De costas, ninguém via as lágrimas que escorriam no seu rosto, as minhas eu engolia – era a vez dela de ser frágil.

A minha figura pouco a pouco deixou de ser estranha, e tornou-se mais amigável, ao ponto de pedirem para não escrever sobre certas coisas que me contavam e, como sei guardar segredos, eu aceitava. Acontece que é impossível eximir-me de tudo que vi e vivi na hora de escrever, mesmo não expostos, esses “segredos” também fazem parte da escrita, das reflexões e das argumentações.

Essas observações foram registradas em **Diário de Campo**, o qual recebeu informações, angústias, frases marcantes, lembretes, escritas ordenadas e desordenadas que dizem de pessoas e de fatos vivenciados e não tratados isoladamente. Para Melucci (2005. p.33) “a pesquisa produz interpretações que buscam dar sentido aos modos nos quais os atores buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações. Trata-se de relatos de sentido, ou, se queremos, de narrações de narrações”.

E foi por meio dessas narrações, que construí outras técnicas que também complementaram a investigação, como o uso de **Grupos Focais**. Para Berger (*apud* Roso, 1997), “os grupos focais são grupos de investigação que intencionam descobrir como as pessoas pensam e agem” (p. 157). Segundo Guareschi (1996), “o ponto central da técnica é o uso explícito da interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam difíceis de conseguir fora da interação que se processa dentro de um grupo”.

Assim pensados, os Grupos Focais, “podem encorajar maior honestidade e dar a cada participante a permissão para falar sobre questões normalmente não levantadas” (BARBOUR, 2009 p. 43) dando voz aqueles/as que não gostariam de se expor individualmente e, em grupo manifestam-se com maior facilidade. Além, dessa técnica proporcionar a escuta das falas relacionadas umas com as outras, entrelaçadas no desenvolvimento da ideia do grupo, revelando assim uma ideia motivada por outra ideia.

Optei pela realização do grupo focal com os/as estudantes, pela interação que é necessária para a técnica acontecer e que também é tão comum entre os/as estudantes. Já sabia que daria certo quando acontecesse, mas sabia também o quanto seria difícil organizar um momento em que não atrapalhasse a rotina da escola e que os/as jovens também quisessem participar.

Para a concretização do grupo, três agendamentos foram necessários, para no terceiro acontecer com qualidade. Qualidade na interação, no conteúdo, na participação – tão importantes para a ocasião. Porém, não aquela idealizada pelos livros de metodologia científica, todos sentados em círculo com uma fala inicial da pesquisador/a ou vídeo motivacional. Essas tentativas não teriam dado certo, não naquele momento. Mas levei algumas questões que formulei um dia antes da realização do grupo:

1. Conte como tu chegaste até a EPA?
2. O que mais gostam?
3. O que não gostam?
4. Diga qual a melhor e a pior lembrança da escola anterior.
5. É importante estudar? Por quê?
6. O que vocês aprendem aqui que usam pra vida lá fora? Exemplo:
7. A EPA contribui de alguma forma para a melhora da vida de vocês?

Demorei para formular tais questões, pois, diante das vivências, me parecia que elas não fariam sentido. Porém, me exercitei e elenquei essas perguntas, bem específicas, embora muitos/as já tivessem me sinalizado algumas possíveis respostas.

Sentamos todos/as conforme quisemos - um mais perto da porta da saída, dois ou três unidos, outro no canto da sala, outro rabiscando no quadro, outro mexendo no gravador – até a conversa tomar corpo. Depois do envolvimento inicial que se estendeu ainda por um tempo, o compartilhamento de experiências e as histórias de vida deixaram o espaço entre nós cada vez menor. A conversa ficou um tom mais baixa, como se não estivesse sendo gravada e precisei intervir cada vez menos.

Fiz, também, uso de **Entrevistas Semi-Estruturadas** que, com questões abertas, proporcionaram maior liberdade de respostas para os/as entrevistados/as e essas respostas, por conta disso, puderam também suscitar outros questionamentos que deram forma à entrevista. Nelas, diferentemente do grupo focal, os relatos de

experiências vieram sem interrupções, essas foram feitas somente por mim, quando da necessidade de mais questionamentos sobre o assunto tratado ou para guiar o/a entrevistado/a para os objetivos da investigação. Essas entrevistas foram previamente agendadas e realizadas no final do primeiro semestre de 2014 com professores/as e equipe diretiva.

Da equipe diretiva optei por entrevistar a atual diretora da escola, que também estava ocupando o cargo de vice-diretora na minha chegada em 2013. Para pensar essa entrevista, rememorei muitos acontecimentos vividos por mim ou outros dos quais fui expectadora durante o tempo em que estive na escola, momentos esses que foram registrados em diário de campo e guardados na memória.

Para pautar esse turbilhão de incertezas trouxe as certezas que a própria escola escreveu no seu Projeto Político Pedagógico – PPP (2013). Como a seguinte passagem: “não só entender a rua, mas resignificá-la na construção de um currículo que atenda às demandas trazidas por esses jovens de suas vivências nesses espaços.” Ao passo que, em muito momentos via que a rua, as comunidades de origem, as outras experiências escolares sem sucesso não foram ressignificadas, mas sim serviram de escopo para posturas deterministas e desesperançosas.

A grande questão dessa entrevista foi o desafio da equipe diretiva, enquanto gestora da instituição, em possibilitar que os/as trabalhadores/as possam, de fato, ressignificar a rua para atender as demandas trazidas pelos/as jovens. Pois como afirma o PPP, a EPA “atende para além da escolarização formal”.

A outra entrevista com a equipe diretiva optei por realizar com uma professora que faz parte do Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento²³ (SAIA) da escola, pois em todos os momentos em que estive com os/as estudantes o nome dela sempre foi citado de maneira muito positiva, como se ela fosse um dos motivos que os mantém ali.

Nesta entrevista conversamos sobre como é o trabalho do SAIA dentro e fora da EPA, visto que a escola atua juntamente com órgãos da assistência. E, interessava-me especialmente investigar se a professora considerava práticas assistencialistas, as paciosas escutas que realizava, o café preto, o banho antes

²³ O Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento (SAIA), tem o compromisso de acolher, de acompanhar e de investigar a realidade, a história escolar e o processo cognitivo inicial dos/as jovens/adultos/as através de ações pedagógicas. Acontece em parceria com outras instituições que compõem a rede de proteção.

de entrarem para a sala de aula, os encaminhamentos para os órgãos de saúde pública competentes. Conversamos, também, sobre os/as estudantes que muitas vezes não podem entrar na EPA porque descumpriram alguma regra da escola, mesmo estando escrito no Projeto Político Pedagógico que “no atual momento histórico da EPA a inclusão é cerne, leva-se em conta todas as suas dimensões”. Até chegarmos na atuação do SAIA junto aos professores e professoras que trabalham cotidianamente com os/as estudantes, conforme aponta o PPP da escola:

Acolher e permitir a inclusão não é só uma questão metodológica, é uma dinâmica a permear todos os tempos e espaços escolares, tendo como protagonistas educadores comprometidos e envolvidos com uma prática educativa dialógica. Essa postura apontará caminhos, visando à construção dos vínculos, afetos e respeito mútuos essenciais para a construção da autonomia e de outras aprendizagens.

O PPP da instituição demonstra como o acolhimento feito a esses/as profissionais que lá estão qualificam, o acompanhamento dos/as estudantes, assim como viabilizam a reinserção daqueles/as que se afastam por curtos ou longos períodos da escola.

Para a entrevista com docentes, fui orientada a entrevistar uma professora que, apesar de estar a pouco tempo na escola, parecia compreender as especificidades da instituição e o que ela demanda. Entretanto, o local disponibilizado para a realização da entrevista possibilitou que outro professor também fosse entrevistado. Esse, chegando após o início da gravação da entrevista, interessou-se pela nossa conversa e também participou, permanecendo até o final. Logo, nossa conversa ficou ainda mais produtiva, visto que ambos não tinham uma mesma opinião sobre os assuntos que eu levantava.

O contexto dessa entrevista foi muito pautado nas respostas vindas da equipe diretiva aliadas às minhas dúvidas enquanto pesquisadora. Questões como: como veem e praticam o ensino para “além da escolarização formal” dito no PPP; como acontece o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes depois de matriculados. Mas é claro que o roteiro pré-elaborado ficou longe de ser suficiente frente o debate entre ambos na minha frente, e em certos momentos parei de

conduzir a conversa para apenas ouvir aonde ela ia parar e quais outros elementos ela poderia me trazer para pensar.

Essas técnicas foram escolhidas para aproximar os sujeitos pesquisados/as do objetivo geral da investigação, com questões que permeiam as relações entre professores/as e estudantes, as práticas pedagógicas e, também, questões sobre o currículo da escola, pois mesmo tendo um roteiro²⁴ previamente elaborado pelo pesquisador/a – que é importante para guiar a conversa com os/as participantes ao encontro do problema de pesquisa – esse roteiro não é decisivo nas discussões, dando margem para que os/as pesquisados/as tragam outras temáticas relacionadas, porém não pensadas pelo/a pesquisador/a. Destaco ainda que, tanto as entrevistas quanto os grupos focais foram gravados à vista dos/as participantes, e posteriormente transcritos para, só então, proceder a leitura em profundidade para posteriores análises.

Os conceitos que emergiram das falas dos/as pesquisados/as foram incorporados e farão parte das análises e conexões posteriores, com tanta, ou maior importância, que os que foram respostas diretas às perguntas que elaborei, pois abrem outras perspectivas para apreciação.

As análises das produções dos dados foram feitas com os princípios da análise textual discursiva proposta por Moraes (2003), o qual a organiza nas seguintes etapas: unitarização, categorização e comunicação. Esses passos compreendem a fragmentação dos registros para abordar as unidades que constituem os discursos; as combinações e classificações que servirão de critérios para a organização das unidades em categorias; e a compreensão, interpretação e teorização das categorias analisadas.

Para o autor, “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados” (MORAES, p.192). O analista expresso pelo autor, que nesta pesquisa materializa-se pela figura da pesquisadora participante, tem o compromisso de, além da interpretação dos registros fidedignos dos/as participantes pesquisados/as, a interpretação de seu próprio olhar. Olhar que carrega consigo marcas, pré-conceitos e até hipóteses inerentes a sua condição de humano. Sobre isso, Moraes é cauteloso ao afirmar que “isto implica um esforço de colocar entre parênteses as próprias idéias e teorias e exercitar uma leitura a partir

²⁴ Ver roteiro de entrevista nos apêndices 1 e 2.

da perspectiva do outro” (2003, p.193) principalmente na abordagem a qual se dispõem esta investigação.

Para dar início a esta pesquisa, também discorro, na quarta parte deste projeto, sobre como está sendo estudado e (re)pensado esse tema pelos/as pesquisadores/as. Desenhando assim o cenário das produções científicas com e sobre os/as jovens na tentativa de, além de dar visibilidade para tais estudos, tornar visíveis, também, as lacunas existentes.

ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE AS JUVENTUDES

Parece que na tentativa de por 'ordem ao caos', nós continuamos tentando classificar o que insiste em nos escapar. E a juventude nos escapa. (LACERDA, 2009. p.248)

As investigações sobre as juventudes que serão apontadas e analisadas neste texto, como exemplos, servirão de base para reflexões e estudos posteriores e representam, conforme metodologia utilizada, as categorias encontradas em número mais expressivo nas pesquisas. Salientarei, também, o estudo sobre os/as jovens em situação de rua, o qual, não se encontra dentre as maiorias, revelando-se como uma lacuna nos estudos sobre as juventudes.

Esta pesquisa sobre as produções científicas acerca do tema “juventudes” apresenta qual o balanço e o que reflete a produção docente sobre essa temática, no período de 2008 a 2012, em todos os GTs, no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, doravante ANPEd, e tem como objetivos: apontar pontos predominantes ou inexplorados para futuras pesquisas; refletir sobre as categorias encontradas com maior frequência; identificar a recorrência dos estudos sobre jovens em situação de rua .

A metodologia utilizada para construir este estudo, tipo estado de conhecimento (Morosini, 2001), segue abordagens qualitativa e quantitativa, tendo como fases: o levantamento e quantificação de artigos sobre a temática juventudes; a identificação de categorias mais recorrentes para análise; a leitura flutuante para fazer a seleção de artigos com tais categorias e a seleção e análise dos artigos sobre jovens em situação de rua.

A abrangência do recorte temporal e o local do estado de conhecimento - os últimos cinco anos da ANPEd - foram escolhidos pela representatividade e legitimidade nacional. Não excluindo a importância de outras fontes de pesquisa como o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a partir de agora, CAPES, e a Revista SCIELO (Scientific Electronic Library Online) além de outros livros e periódicos, através da ANPEd

podemos traçar um panorama das produções em nosso país, que servirá de alicerce para pesquisas futuras no âmbito dessa temática.

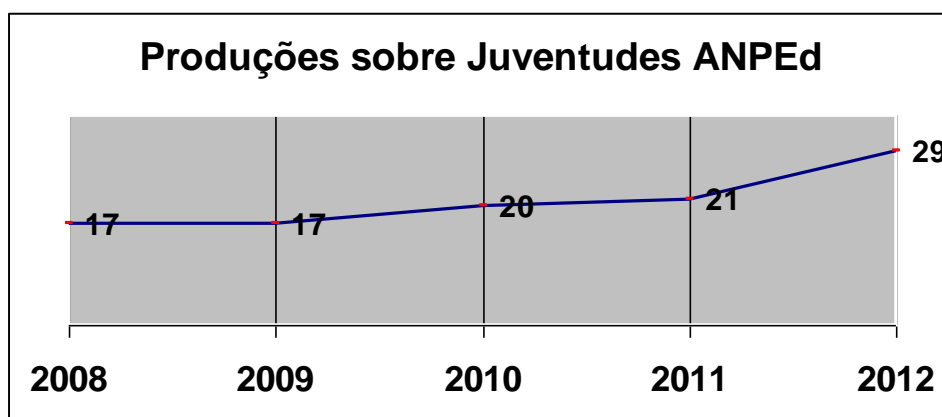
Para o levantamento de artigos sobre as juventudes foi necessária uma investigação em todos os GTs da ANPEd, visto que tal temática pode estar contemplada em todos eles, mudando somente o foco das pesquisas, identificando a interdisciplinaridade do tema. E para uma investigação mais abrangente e completa optei por não usar descritivos para a localização das produções, verificando em cada título e, quando necessário, cada resumo, se tratava de pesquisa sobre os/as jovens ou pesquisas com os/as jovens. Desse modo, os descritivos foram apontados após a pesquisa.

Após o levantamento de artigos, esses foram separados e quantificados pelos focos de suas pesquisas e pelo ano de apresentação nas Reuniões da ANPEd. Com o qual pude verificar a frequência de categorias para posterior análise.

Foram contabilizados, nessas cinco últimas reuniões da ANPEd, o total de 104 artigos. Artigos que pesquisam as juventudes, tendo como objeto de pesquisa: instituições, políticas entre outros e artigos sobre as juventudes, tendo como objetos os/as próprios/as jovens.

Esses artigos foram publicados conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Produções sobre Juventudes Anped.



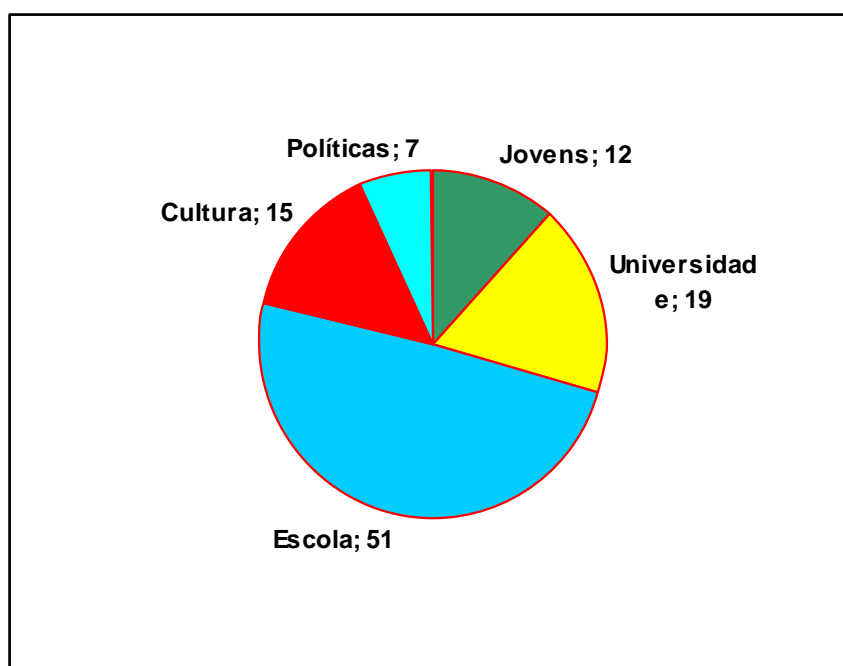
Fonte: Elaborada pela autora.

Esse gráfico nos mostra um crescimento pouco significativo no número de pesquisas relacionadas às juventudes no Portal da ANPEd, o que me faz salientar que, embora não tenha sido privilegiado aqui, algumas áreas também podem ter parcelas significativas de produções, como a Psicologia e as Ciências Sociais. Entretanto, esse número julgado por mim como pouco significativo e que privilegia para estado do conhecimento uma organização renomada como a ANPEd, transforma-se em um dado de pesquisa importante, que pode demonstrar um abandono do exercício de pensar sobre as juventudes.

A partir dessa contabilização, separados por ano/reunião, identifiquei em cada texto o que estava sendo pesquisado antes mesmo de identificar categorias, ao me deparar com maior número de pesquisas com jovens e menor número de pesquisas sobre os/as jovens- as quais era meu foco inicial. Porém não pude deixar de transformá-las, também, em dados.

Apresento no gráfico a seguir a quantidade de artigos, todos pesquisados com jovens, nos quais os focos das pesquisas são na maioria: escola e universidade.

Gráfico 2: Temáticas abordadas entre 2008 e 2012 nas produções sobre juventude na ANPEd.



Fonte: Elaborada pela autora.

Atento, para efeitos de uma análise mais pontual, sobre duas informações apresentadas no gráfico acima. A primeira, que visivelmente conseguimos perceber, é a soberania das escolas como objeto de pesquisa (51 artigos). E a segunda é pequena parcela de pesquisas com jovens que pensam a própria juventude (12 artigos).

Justifica-se por serem anais de reuniões sobre educação, tendo em vista a escola como foco principal das pesquisas? Ou mais uma vez identificamos um vazio em relação às pesquisas sobre juventudes? Para responder essas indagações, penso que podemos dar a merecida importância para escola como objeto de pesquisas e no quanto essas pesquisas colaboram e poderão ainda colaborar com a educação das crianças, dos/as jovens e dos/as adultos/as. E que, por tratar-se de reuniões sobre educação, a escola pode sim ter a primazia nas pesquisas pela legitimidade do seu espaço. Porém, não podemos esquecer quem ocupa esses espaços, por direito ou dever. E a juventude está entre eles, e, ainda assim, foi contemplada em apenas 12 artigos, entre os mais de 1200 artigos publicados em todos os GTs, nos últimos cinco anos- 1% das pesquisas.

A tabela seguinte demonstra a frequência/ano os quais os subtemas foram pesquisados por meio dos/as jovens. Reiterando a escola como maioria nas pesquisas e apontando as Políticas Públicas sobre as juventudes como minoria.

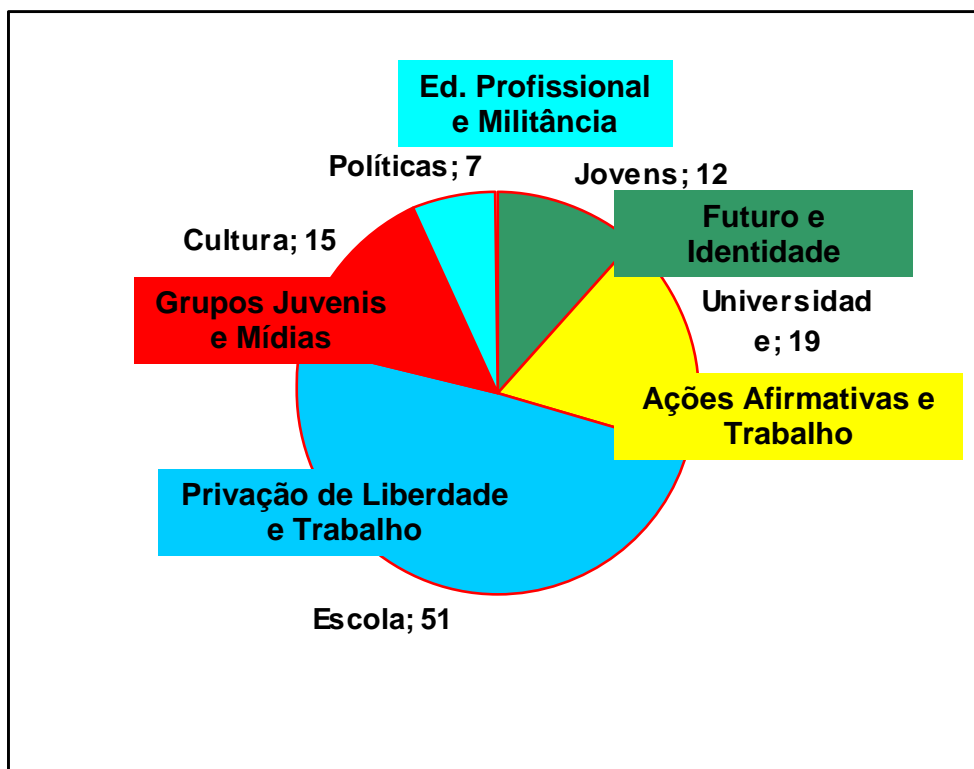
Tabela 3: Distribuição anual sobre as Produções sobre juventude ANPED.

Subtemas	Jovens	Universidade	Escola	Cultura	Políticas
2012	5	5	15	1	3
2011	1	4	10	5	1
2010	2	5	8	4	1
2009		2	12	3	
2008	4	3	6	2	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Embora seja um número pouco expressivo de trabalhos, essas publicações mostram categorias bem definidas, as quais elegi duas para cada subtema, pela frequência em que são pesquisadas. São elas:

Gráfico 3: Detalhamento das temáticas abordadas nas produções sobre juventude ANPED.



Fonte: Elaborada pela autora.

Essas categorias demonstram, por exemplo, que a maioria dos/as jovens que foram pesquisados/as tendo como foco as universidades, responderam questões sobre Ações Afirmativas e Trabalho. E que quando o objeto de pesquisa eram as Políticas Públicas, responderam questões sobre Educação Profissional e Militância.

A Escola, que na maioria das vezes pesquisou sobre os/as jovens em privação de liberdade, também trouxe a questão do trabalho para as juventudes. Indo ao encontro das pesquisas nas Universidades e das pesquisas sobre as Políticas Públicas. O que pode evidenciar a preocupação sobre empregabilidade

e/ou qualificação profissional dessas pessoas que já se encontram em “idade produtiva” – a juventude.

Trago como exemplo o texto intitulado: **A trajetória escolar do jovem e o seu acesso ao mercado de trabalho**. WIEDERKEHR, Alessandra Helena – PUC-PR. Encontrada no GT-14: Sociologia da Educação. (2008). O qual aponta transformações ocorridas no mundo do trabalho que provocam um aumento dos níveis de desigualdade, bem como a aparição de um novo fenômeno social: a exclusão de indivíduos da participação do ciclo produtivo. Afirmando que, nesse contexto, os/as jovens têm sido os/as mais atingidos/as. Essa pesquisa, investigou para responder aos seus objetivos, através de entrevistas semi-estruturadas, empresários/as responsáveis pela seleção de jovens para o mercado de trabalho. Os/as entrevistados/as afirmam que:

a trajetória escolar interfere na inserção do mesmo no mercado de trabalho. E chama a atenção para a necessidade de uma revalorização epistemológica do espaço escolar, de sua natureza e de suas transformações por meio das experiências educativas e seus movimentos sociais, a fim de que o jovem conheça a origem social de seu sofrimento de não conseguir adentrar o mercado de trabalho.

Interessante salientar o reconhecimento, por parte dos empregadores/as entrevistados/as, de que não existem oportunidades iguais para todos os/as jovens o que sugere que os/as empresários/as *assumam compromissos e responsabilidades em uma nova dimensão, que vão muito além do enfoque puramente financeira*.

Vale ressaltar, também, do gráfico acima, que a maioria das publicações com os/as jovens e sobre os/as jovens, aborda, além de aspectos sobre as identidades juvenis, o futuro. O qual represento com o texto: **A integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio**. PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães– USP. Encontrada no GT: 14- Psicologia da Educação (2012). Que apresenta uma investigação, em andamento, sobre *a integração e regulação entre valores e sentimentos nos projetos de vida de 200 estudantes do Ensino Médio, de escolas públicas brasileiras, na faixa etária entre 15 e 19 anos*. A pesquisa utilizou um questionário referente às projeções sobre o futuro dos/as jovens. Como suporte

teórico, *apresentam-se estudos sobre os conceitos de integração e regulação de valores, os quais se circunscrevem ao conceito de identidade moral, bem como teorias voltadas aos projetos de vida.* Este artigo, que envolve valores e sentimentos, proporciona aos/às educadores/as um *maior conhecimento a respeito dos jovens e suas expectativas de futuro, principalmente no que tange ao campo da moralidade.*

Por meio desta pesquisa, na qual optei por não fazer uso de descritivos para o levantamento dos artigos, verifiquei quais foram encontrados, não estando em ordem ou frequência de uso:

Tabela 4: Descritivos encontrados.

Descritivos encontrados
Adolescentes em conflito com a lei
Adolescentes em liberdade assistida
Adolescentes em situação de rua
Aluno
Alunos negros
Estudantes
Estudantes de origem popular
Estudantes Indígenas
Jovens
Jovens da periferia
Jovens de baixa renda
Jovens de classe média
Jovens em privação de liberdade
Jovens em vulnerabilidade social
Jovens Militantes
Jovens mulheres
Jovens negros
Jovens Universitários
Juventude rural
Meninas

Ao realizar as leituras dos títulos das produções e alguns resumos, os nomes atribuídos aos/às jovens chamaram minha atenção, algumas vezes mais do que as próprias pesquisas, pois a minha primeira intenção: pesquisar as juventudes

percebi que não seria contemplada se usasse somente ela para filtrar os artigos. Teria sim que acolher os diversos títulos que são atribuídos aos/às jovens. Títulos que tentam representá-los/as, como os *alunos* ou até mesmo enquadrá-los num modelo de juventude, como os *jovens universitários*. Esses títulos que descrevem, muitas vezes, uma condição momentânea dos/as jovens e ganham a adesão dos pesquisadores por abordar somente aquele grupo de jovens que está vivenciando tal condição.

O descritivo o qual me proponho a sinalizar também é *jovens em situação de rua* que não por esquecimento não está na listagem acima, mas por não ser referido em nenhuma das produções pesquisadas. O qual é exemplo de uma grande lacuna nas pesquisas sobre as juventudes.

De todos os 104 artigos, apenas 1 abordou esses/as jovens: **(Sobre)vivências: sendo crianças e adolescentes em situação de rua junto a educadores sociais**. PAIVA, Jacyara Silva de – UFES Encontrado no GT-06: Educação Popular (2008). Esta pesquisa foi desenvolvida nas ruas do Município de Vila Velha/ES, com crianças e adolescentes *em que as ruas são ou estão sendo o seu local de trabalho ou o seu lar*. Os relatos/narrativas da pesquisadora e das crianças e adolescentes em situação de rua foram as fontes dos dados produzidos. Neste texto, a autora conta as histórias dos adolescentes em situação de rua e por elas podemos ver, descritos, os cotidianos e modos de vivências e sobrevivências tendo a rua como cenário.

Este estado de conhecimento sobre as juventudes anuncia como está parte da condição dos/as jovens no Brasil. Portanto, acredito ser necessário maiores estudos no campo sobre os/as jovens. Pois, através deste estado de conhecimento pude verificar o tema “juventudes” como categoria para pesquisar escolas, universidades, políticas, entre outros- e pouca produção sobre as próprias juventudes.

Identifiquei, também, os inúmeros títulos atribuídos aos/às jovens na tentativa de representá-los/as, tais como: alunos/as, meninas, em liberdade assistida, militantes, negros, universitários, adolescentes, em conflito com a lei, indígenas, de baixa renda, de classe média (entre mais alguns). Tendo como cenário, predominantemente, a escola. E apenas um trabalho, dentre as dezenas, tendo como objeto de pesquisa o jovem em situação de rua.

O que, para mim, demonstra o silêncio e necessidade de anunciar essa juventude que “é antes de tudo um fluxo que expressa um movimento de exclusão social mais amplo”, como afirma CRAIDY (1998, p. 22), ao salientar as situações dos *meninos de rua* que têm a rua como único espaço possível.

E é sobre esses/as, que dormem aqui e ali, ou passam as noites acordados/as enquanto a cidade dorme; que vão para a casa da família biológica quando arrumam o dinheiro da passagem para passar o final de semana ou, os que permanecem com a família que escolheram, na rua; esses que tanto podem estar nos abrigos, ou desabrigados na chuva²⁵ e que são o foco principal dessa pesquisa é que falarei um pouco na próxima parte.

²⁵ Por duas vezes, por jovens e em ocasiões diferentes, ouvi a seguinte frase: “só é ruim quando chove!” sobre as dificuldades de sobreviver nas ruas.

SOBRE A JUVENTUDE QUE ESTÁ EM SITUAÇÃO DE RUA

Imagina como não é, pra um guri, sozinho, sem manual de sobrevivência, solto na rua entre a esquina com a alameda. Cercado pelo outdoor da propaganda, o importado do farol e o crack, que os meninos usam ali mesmo, sentado na porta da igreja. Muita tragédia junta, dá tese de doutorado pra uma academia inteira, pena que ele é o objeto de estudo, e de estudo não passou nem da primeira. (Ibu Junior Martins Piradju)

Atualmente, muitos são os discursos sobre as juventudes e inúmeras são as falas que tentam reproduzi-las. Discursos que, muitas vezes, evidenciam a superioridade do mundo adulto e a pureza das infâncias, ambos marcados, na maioria das vezes, pela faixa etária, reduzindo a juventude ao espaço e tempo, em que, saindo da infância, nos preparamos para idade adulta. Jornais impressos e televisivos, revistas, novelas, entre outros canais de informação apontam essa única juventude: a que precisa superar sua juvenilidade alcançando os prestígios que só a vida adulta pode trazer. Nessa lógica, tomando de assalto algumas belas experiências que a juventude pode proporcionar, reduz-se a formar adultos precoces e autônomos num processo acelerado, além de isentar o olhar do poder público sobre essa fatia da população.

A tendência à homogeneização de um modelo de juventude gerada por uma visão unilateral a qual vê o jovem como sujeito em tempo de passagem torna-os subjugados a essa maneira de ser jovem, que é a “única maneira” – a “melhor maneira”. Em contrapartida, jovens que por ventura transgridam tal modelo e, logo, criem outras identidades e maneiras de ser jovem, desestabilizam esse pensamento homogêneo fazendo com que a sociedade, as instituições e as políticas públicas tenham que (re)pensar(-se). Por isso, para CARRANO, “parece mais adequado, portanto, compreender a juventude como uma complexidade

variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais.” (2003 p.110). E acrescento que, para alguns deles/as, que mais especificamente aponto no título, a maneira de existir não é escolha, mas sim, única alternativa que o presente lhes confere:

É nesse quadro de desigualdade que temos de compreender como se configuram as instâncias de socialização através das quais esses jovens vieram se construindo socialmente. Ainda, nessa configuração, temos que entender o jogo de forças que possibilitou a cada um elaborar o seu projeto de vida. (DAYRELL, 2012. p.305)

Esse jogo de forças, apontado por Dayrell, é assumidamente injusto com os/as mais fracos/as – por mais fracos, leia-se desprovidos de oportunidades equivalentes e condições dignas de fazer um projeto, de projetar-se para o futuro:

De carácter estructural, la pobreza se ha vuelto una categoría sociocultural, es decir, un criterio de clasificación que define oportunidades, cancela expectativas y modela culturalmente los cuerpos de quienes no caben en los nuevos territorios neoliberales.²⁶ (REGUILLO, 2012. p.61)

Pobreza essa, que não é o único motivo da ida de muitos/as jovens para as ruas das grandes cidades. Cito como exemplo Vanderlei, jovem em situação de rua da capital Rio de Janeiro que teve sua vida contada em um documentário²⁷, juntamente com a de outros/as jovens. Em entrevista, a avó de Vanderlei, que criou a ele e a outros netos, ao ser questionada sobre as brigas pelas quais ela afirma ser a causa que fez o menino sair de casa e morar nas ruas, diz ser porque ele não queria arrumar a cama que dormia e que os outros netos a ajudavam. Para ilustrar a fala da avó, as duas aparições de Vanderlei no filme foram uma arrumando pedaços de papelão para dormir e a outra pela manhã juntando os papelões que lhe serviram de cama, colocando-os organizadamente debaixo do braço. Esse caso, assim como outros relatados no

²⁶ “De carácter estructural, a pobreza tornou-se uma categoria sociocultural, ou seja, um critério de classificação que define oportunidades, cancela expectativas e modela culturalmente os corpos daqueles que não se enquadram nos novos territórios neoliberais.” (Livre tradução da autora).

²⁷ Documentário: “Quando a casa é a rua” de Thereza Jessouroun (2012).

documentário, demonstram o quão complexas podem ser as motivações que levam alguém para as ruas, não sendo suficiente, muitas vezes, perguntas e respostas para entender.

Como na história de Vanderlei, há outros motivos, porém a condição de pobreza é a grande definidora de sonhos. Como afirma Reguillo: “...sobre los cuerpos ‘pobres’ de los jóvenes se inscribe un imaginario vinculado a la delincuencia”²⁸ (2012, p.61), ou seja, torna-os/as até mesmo perigosos/as para a sociedade. Esse estigma, ao qual são frequentemente associados, alarga ainda mais a distância entre eles/as e seus sonhos, pois, vistos como uma ameaça são impedidos/as, aberta ou sutilmente, de participar de outras formas de convívios sociais e têm seus sonhos possíveis cada vez mais restritos. Digo sonhos, mas poderia chamar também de direitos, pois no caso de extrema pobreza os direitos chegam a ter um caráter utópico, como o dos sonhos. Confesso que já ouvi alguns desses: “ser médico”, “fazer curso de jardinagem” ou “ter um tênis *Nike*”:

- *O meu primeiro salário eu vou comprar um Nike pra mim!*
- *Por que tu não junta o dinheiro pra poder alugar um lugar pra ti ficar e sair da rua? Questiono, visto que ele tinha um Nike nos pés.*
- *Porque eu quero mais um.*
- *E por que ele não pode comprar o tênis? Retruca outro jovem.*
- *Porque ele já tem um! Respondo.*
- *Mas e tu? Só tem essa sandália?*
(*eu não respondi, ele não perguntou para ouvir resposta, ele perguntou para me fazer pensar*)²⁹

Na lógica de pesquisadora com residência fixa, me atrevi a estabelecer prioridades para uma realidade que não era a minha, ingenuamente tentada a organizar da minha melhor maneira a condição do outro.

Paradoxalmente, é nessa ambição de mergulhar em situações estranhas que o etnógrafo (e aqui me permito agregar a professora pesquisadora) tem maior esperança de conhecer seu

²⁸ “... sobre os corpos dos jovens pobres se inscreve um imaginário vinculado a delinquência.”
(Livre tradução da autora).

²⁹ Conversa durante o recreio da escola, na ocasião em que um dos estudantes, que atualmente vive em situação de rua, me conta que começaria a trabalhar.

próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores. Descentrando o foco de pesquisa dele para o outro, ele realiza *le détour par le voyage* — e só assim, completando o processo com a volta para a casa, alcança a reflexividade almejada. (FONSECA, 1999. P.64)

Mas com poucas palavras tomei um banho de realidade: quem ali tem o direito de ter mais de um par de sapatos? Quem ali não pode querer ter? – Lembrei de quando a minha mãe me ensinou a nunca dar o que estava feio, sujo, velho ou descosturado, a nunca dar o que eu teria vergonha de usar, pois todos/as, assim como eu, tinham o direito de vestir-se apropriadamente – todos/as também podem ter o direito de desejar mais, o melhor. Esse momento não foi o único em que me deparei com abismos sociais, muitos outros também desestabilizavam meus pensamento e leituras e me faziam escutar de forma diferente aos discursos das mídias e de meu círculo social que alimentam e são alimentados por um pensamento reduzido e simplório sobre as juventudes em situação de rua. O que, sobre isso, explica Carrano:

O distanciamento dos processos concretos de produção da vida social e cultural cria o campo simbólico para a produção de preconceitos e estereótipos em relação aos jovens, particularmente no que se refere àqueles que vivem processos de exclusão social e cultural (2003, p.129).

Esse processo de exclusão parece estar intimamente ligado ao processo de escolarização desses/as jovens. Isso não significa apontar a escola como único ou maior espaço de exclusão social, mas sim reconhecê-la como um dos espaços com grande potencial para inclusão. Contudo, o abandono escolar parece acompanhar as trajetórias dos meninos e meninas que têm seus nomes nos cadernos de chamadas, mas que depois de tantas tentativas sem sucesso de freqüentar e permanecer na escola, acabaram por ter seus nomes riscados. Para Craidy, “a prova de que desejam aprender é dada pelas suas reiteradas entradas na escola, na qual não conseguem manter-se, levando delas apenas o sentimento

de fracasso e de incompetência.” (1998, p. 53) Portanto, há o desejo de aprender, há a escolha de estar na escola. E em contrapartida, para Dayrell:

A escola joga sobre o jovem a responsabilidade em estabelecer relações entre sua condição juvenil e o estatuto do aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e dos sentidos atribuídos a experiência escolar. Por outro lado, a escola e seus profissionais contribuem pouco nesse processo porque partem do pressuposto de que o jovem já tenha internalizado o modelo de aluno e se comporte de acordo com seus princípios. (2012, p.309)

Princípios repetidamente pautados para um modelo de estudante que tenta encontrar sentido nas realidades apresentadas no ambiente educacional e que muitas vezes não correspondem às suas realidades – pelas mudanças nas estruturas familiares, pelas diferentes culturas e modos de viver. “Enfim, há um paradoxo já no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escola” (SPOSITO, 2008. p.87). Daí a emergência de estudar as juventudes na escola, pois diante da ampliação do acesso à educação, essa ainda pode estar caminhando em sentido contrário.

O movimento de retorno para a escola, de busca pelo espaço institucional e de procura por uma aprendizagem escolar que antes lhe fora negada pode ser a forma com que encontram de participar da vida na sociedade. Para isso trago para refletir a análise sobre reconhecimento social de Axel Honnet, destacando aspectos que possam auxiliar na compreensão desse fenômeno. Porém, com uma pretensão mais específica, refletir sobre jovens que, por algum motivo, se excluíram ou foram excluídos do sistema educacional de ensino, do contexto familiar e do mundo do trabalho – os que vivem em situação de rua.

A rua, como espaço público, é de todos e não é de ninguém. Por ela passamos com desejo de ir, mas com prazo para retorno, nunca permanecemos. Essa permanência na rua, na situação de rua, é o oposto do aceitável pela

sociedade. Devemos sair, depois voltar, mas esse retorno algumas vezes não acontece. Assim como deixou de acontecer na escola ou no trabalho, ele não acontece, agora, na família. A situação de rua passa a ser um tanto permanente e o retorno com os vínculos rompidos tornam-se cada vez mais difíceis, espaçados e deixados para depois.

Para Honneth, contrariando a ideia de um poder que combate as causas exteriores para assim inserir-se na sociedade, há a busca por uma identidade de grupo que de fato pertença à sociedade através da luta por reconhecimento intersubjetivo. A relação com o outro pela experiência sobrepõe o preservar-se a si mesmo na busca por seu espaço:

“a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais.” (HONNETH, 2003. p. 155)

Essa busca pela escolarização e pelo espaço institucional que antes não ocupavam é, antes de lutar por um direito lhes fora negado, buscar o reconhecimento recíproco participando ativamente da vida social.

Segundo o mesmo autor, existem três formas de reconhecimento, todas visando o respeito em diferentes dimensões. A primeira é aquela que se dá nas relações primárias, a forma do amor:

“por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros de amizade e de relações pais/filho.”(HONNETH, 2003. p. 159)

A segunda através das relações jurídicas, na qual o sujeito tem a possibilidade de referir-se a si mesmo positivamente, ao que Honneth chama de “autorrespeito”. Porém, adverte:

...só podemos inferir a existência fática do autorrespeito indiretamente, empreendendo comparações empíricas com

grupos de pessoas, de cujo comportamento geral é possível obter ilações acerca das formas de representação simbólica da experiência de desrespeito. Todavia, uma saída da dificuldade assim caracterizada é oferecida pelos poucos casos em que os próprios grupos atingidos debatem publicamente a privação de direitos fundamentais, sob o ponto de vista de que, com o reconhecimento denegado, se perderam também as possibilidades do autorrespeito individual. (HONNETH, 2003. p. 198)

A garantia de direitos por vezes está vinculada ao grupo a que pertencemos. E, se esse/a jovem vive numa condição de pobreza isso pode significar um grande definidor das suas escolhas, pois a pobreza também rotula, generaliza e muitas vezes invisibiliza a garantia de direitos.

Já a terceira forma de reconhecimento é obtida por meio da solidariedade que nos remete a aceitação do outro, a estima social que nos faz ou não sermos reconhecidos perante a sociedade, o que pode nos causar confiança, por sermos reconhecidos e respeitados.

Deste modo,

...são três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorespeito e autoestima, como garante sucessivamente a a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos. (HONNETH, 2003. p.266)

O espaço em questão, com seu caráter genuinamente escolar, consegue operar radicalmente na luta pelo reconhecimento social dos/as estudantes. Com ideais fora dos padrões da rede a qual atende contrapondo o lado mais pesado da balança. A escola contribui com as bases para o reconhecimento próprio do indivíduo enquanto ensina/educa e proporciona aos/às estudantes a perspectiva de um cidadão social para o qual o conhecimento obtido na Escola faz sentido.

AS PALAVRAS QUE CONTAM O QUE A GENTE É

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo: - *A uva* – sussurrou – *é feita de vinho*. Marcela Pérez Silva me contou isso, e eu pensei: se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é. (Eduardo Galeano)

Retomando o objetivo desta dissertação – compreender o sentido da escolarização para os/as jovens em situação de rua – as próximas escritas se empenharão em responder a questão de pesquisa já anunciada anteriormente: *Como se constitui o vínculo de pertencimento de jovens em situação de rua com a Escola Porto Alegre?*

Cabe esclarecer que esse *sentido* não se resume aquele dito nas linhas registradas e nem tampouco nas entrelinhas. Sentido aqui, diferentemente no que usamos cotidianamente, fala nas linhas, entrelinhas, e de tudo mais que não está restrito a ela, fala do que move, do que mobiliza, do que afeta:

Fazemos parte de uma cultura que se acostumou com uma ideia de que podemos traduzir tudo por palavras, de que tudo podemos nomear, explicar, enjaular na linguagem. Desse modo, estamos acostumados a igualar sentido e significação, e mesmo achar que o sentido se restringe aos significados do que dizemos. Mas talvez o sentido seja algo um pouco mais fluido e indomável. Talvez ele seja de uma natureza um pouco mais impalpável, menos controlável, menos pura, do que gostaríamos. (Malufe, 2011. p.11)

Deste modo, percorri todos os registros das entrevistas, do grupo focal e do diário de campo, de maneira conjunta. Bem como os afetos e desafetos não registrados:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (BOGDAN e BIKLEN 1994. p.49)

Assim, trago – para garantir o carácter etnográfico da pesquisa – juntamente com as respostas do grupo focal e das entrevistas, momentos e conversas que digam das relações humanas e institucionais que os/as jovens experimentam na escola.

ASSISTIR PARA TRANSFORMAR

Tendo em vista o público que recebe, a Escola Porto Alegre, pouco a pouco, foi se modificando para atendê-lo e, nessa mesma medida, diferenciando-se das outras escolas da Rede Municipal. Conforme conta a Gestora Sílvia: *Eles vinham sujos, vinham com dor, vinham extremamente drogados, usavam dentro da sala de aula, e eu chegava perto, tinha aquele paninho molhado de loló. Ele não tinham ninguém que acolhesse... Com o tempo as necessidades foram surgindo.*

Como sugere a professora, acolher pessoas em situação de rua exigia algumas especificidades que gradualmente complementavam o tempo e os espaços pedagógicos e administrativos da escola, e isso parece ter dado certo. Digo isso quando comparo a saga de outras escolas por onde passei: fazer o/a

estudante chegar no horário, não pular o muro para ir embora, permanecer sentado durante quase quatro horas ouvindo, ou implorando para que interaja – quando não imploram, dão pontos por participação. Na EPA, nem sempre o dia ocorre conforme se deseja, porém, percebo que os percalços diários são vistos com outras lentes, não por todos/as que constituem a escola, mas como se respira acolhimento na instituição, esses/as acabam perdendo as forças.

Ainda lembro que, nos primeiros dias de estágio, uma estudante abriu a bolsa e me disse: *Sabia que eu tenho sabonete próprio?* Dizendo isso, foi para o banho e retornou para a sala minutos depois com roupas limpas e os cabelos molhados – ela parecia mais bonita e descansada. E banhou-se com seu próprio sabonete que carregava na bolsa, não com o que todos os outros colegas usavam. Depois desse dia passei a observar o quanto essas atenções eram necessárias para os/as estudantes e importantes para toda a escola. Notei que quando não havia tempo para o banho, para o caso de quem chegasse atrasado, muitos/as reclamavam, iam para o pátio e se dispersavam – o que afetava diretamente o desenvolvimento em sala de aula:

Chegar na escola, poder tomar um banho, tomar um café, saciar as necessidades básicas e ir para uma aula te sentindo bem, é outra coisa. Quem não se sente melhor assim? Se tu ficar chateado, ter um espaço de escuta. A gente foi vendo enquanto grupo de profes que isso era necessário. Tudo bem, tu precisa construir neles a autonomia para que eles procurem o que lhes é de direito na rede, mas a autonomia a gente tb constrói dentro da escola e pra isso o estudante precisa tá inteiro. (G. Paula)

Entretanto, nas minhas andanças pela EPA, ouvia muito sobre como a escola era assistencialista com os/as estudantes, no sentido de que essa assistência tivesse mais importância que a educação, na escola. Sobre isso a gestora Paula também explica: *Tem que se tirar esses dogmas que porque tu tá garantindo um banho, eu estou perdendo o valor de educação, não. Eu estou agregando valor da educação. Um banho tem muito mais sentido pra uma aula de ciências que ficar estudando as células.* E continua:

Há uma prática assistencialista por um lado, mas ela não é assistencialista de deixar o sujeito no mesmo lugar, é de reconhecer onde ele tá e de estar lá, politicamente, garantindo direitos. Assistencialismo, se a minha única ideia é dar conforto e acabou. Um conforto temporário. Não assistencialista, mas sim, para além da educação formal quando eu quero botar ele, enquanto cidadão de direitos e, enquanto escola, poder apoiar para que ele garanta a execução do seu direito. (G. Paula)

Sobre essa rotina, o Projeto Político Pedagógico da EPA prevê, além do banho, outras ações de acolhimento:

Conversa e escuta; Café diferenciado; Encaminhamento e atendimento de saúde; Após uma avaliação da equipe do SAIA³⁰, o estudante será inserido nas atividades (seja nas totalidades, nas aulas especializadas ou nas atividades coletivas); Contatos com os serviços para obter informações e/ou propor novos encaminhamentos. (PPP. p.36)

E essas ações, durante o grupo focal realizado com os/as estudantes, fizeram parte dos registros que surgiram como um grande potencial para a permanência deles/as na escola. Como na seguinte fala: *Eu me adaptei aqui na EPA e não quero sair mais... O cara chega e toma banho, depois almoça, vai pra informática, faz pouca coisa na sala. Eu comecei a curtir!* (E. Camilo)

Potência reconhecida pelos/as trabalhadores/as da escola, como na fala da Gestora Sílvia, que reconhece a importância das ações de acolhimento e corrobora com a fala do estudante, já citado em um dos capítulos anteriores, ao afirmar que contavam apenas com o Ó Centro como forma de acolhimento:

³⁰ O Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento (SAIA) tem o compromisso de acolher, de acompanhar e de investigar a realidade dos jovens/adultos através da construção de ações pedagógicas mais significativas, visando à construção dos vínculos, afetos e respeito mútuos essenciais para a construção da autonomia e de outras aprendizagens. Com o objetivo qualificar o acolhimento, a integração e o acompanhamento de novos estudantes, bem como acolher aqueles que se encontram ou se encontravam, por alguma razão, afastados da escola.

O nosso estudante eu enxergo como um todo, inteiro. Aí eu fico pensando, ele vem da rua, qual a condição que esse cidadão vai ter, entrando aqui se sentindo mal, com mau cheiro, com fome, com dor. Se eu não tiver esse sujeito inteiro eu não vou conseguir dar aula. Quando eu cheguei nessa escola eles vinham direto debaixo da ponte, chegavam aqui e nós não tínhamos isso de banho a gente só tinha o Ô Centro que era lá na Julio de Castilhos. (G. Sílvia)

Ao questionar os/as estudantes sobre as diferenças entre a EPA e outras escolas por onde tenham passado, surgiram novamente as ações de acolhimento da escola como um grande diferencial: *É que uma coisa que os guris não disseram é que se tu parar pensar: não tem um colégio que te dá banho quente, comida na hora de chegar, que tu faz o que tu quiser dentro do colégio. (E. Taís)*

Após a fala da estudante Taís, indaguei sobre o que eles/as fazem na EPA que não podem fazer em outras escolas, referindo-me ao: *“tu faz o que tu quiser dentro do colégio”*. E, a partir disso, surgiram outras ações na falas: *Em outro colégio não deixam a pessoa fumar dentro do intervalo. E, também: dão cafezinho preto antes de tu ir pra sala de aula!* (E. Taís) Referindo-se assim a política de redução de danos³¹ adotada pela escola, conforme consta no PPP:

O cardápio proposto para as refeições da EPA também tem seu diferencial. As refeições que são pensadas pela Equipe de Nutrição considerando, em muitos casos, as condições precárias de alimentação nos espaços alheios à escola. O oferecimento de café aos estudantes compõe também outro diferencial da escola, já que os seus efeitos ajudam a minimizar o sono, a abstinência de substâncias psicoativas e a auxiliar na concentração durante as atividades escolares. Esta e outras ações em conformidade com a filosofia da Redução de Danos, ajudam a minimizar os efeitos da falta das drogas, contribuindo para a manutenção dos estudantes por um período mais prolongado na escola, garantindo o acesso e a permanência à mesma. (PPP. P.6)

³¹ Lei 11.343/06: Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências Art 20: Constituem atividades de atenção ao usuário e dependente de drogas e respectivos familiares, para efeito desta Lei, aquelas que visem à melhoria da qualidade de vida e à redução dos riscos e dos danos associados ao uso de drogas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm

Figura 6: Praça da escola – único local onde os estudantes podem fumar.



Fonte: Acervo da escola.

Pode parecer curioso para quem chega e observa as práticas adotadas pela escola para promover a permanência dos/as estudantes. Fumar cigarro na escola e tomar café antes de entrar para aula dói aos olhos de quem vê pela primeira vez. Aí compreendi o motivo pelos quais são aceitos somente estagiários/as que permanecem lá por um tempo mais prolongado. Até compreendermos que essas práticas, além de legais, são pensadas para o bem estar dos/as estudantes, demora um pouco. Porém, depois de já conhecidas e interiorizadas, passamos a estranhar as regras, algumas vezes tão duras, de outras escolas – exponho isso porque esses/as jovens os/as quais entrevistei já passaram por outras instituições nas comunidades de origem. Será que, se não tivessem abandonado a escola, não estariam ainda nas suas comunidades? E por

consequência disso, não estariam dormindo pelas ruas do centro da cidade? Só uma reflexão, não tenho respostas.

Percebo, a partir desses relatos, que o tempo com pessoas em situação de rua, experienciadas pela EPA, é que a tornou diferente de outras escolas para os/as estudantes. Como se o discurso, pedagogicamente correto, de que a escola deve se adaptar as necessidades dos/as estudantes tivesse dado certo. Essa organização diferenciada adotada pela escola é citada no Projeto Político Pedagógico:

Constitui-se num espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, que atende para além da escolarização formal, com uma metodologia própria e tendo também como diferenciais o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento/SAIA e o Núcleo de Trabalho Educativo/NTE³². (PPP. p.4)

Conforme já me referi, fazem parte das ações de acolhimento, também, encaminhamento e atendimento a saúde. Isso vi na prática. Durante uma atividade no pátio, umas das estudantes machucou o braço e no outro dia, por ainda queixar-se de dor, foram chamados os profissionais da saúde para ajudá-la. Observei que eles chegaram rapidamente na escola, e eram três pessoas. Três pessoas somente para ela, fora todo o grupo da escola que, ora acariciavam seus cabelos, ora lhe diziam palavras de conforto. Tempo depois a equipe de atendimento foi embora e eu perguntei para outro estudante – como se já não soubesse a resposta – por que eles/as não vão até o posto de saúde ao invés de equipe vir até a escola, já que a jovem tinha passado a noite com dor. E ele me disse o já esperado: sozinhos/as não seriam atendidos. O que veio a confirmar-se na entrevista com a Gestora Paula: *Como eles dizem: se não for com as costas quentes eu não sou atendido, e nós somos as costas quentes.*

³² Núcleo do Trabalho Educativo (NTE), trabalha, a partir dos eixos da Educação Ambiental e da Comunicação e Cultura, aspectos afetivos e criativos dos estudantes. Com a produção de papel artesanal reciclado, a jardinagem, a cerâmica e o grupo de Comunicação e Cultura. As atividades de formação realizadas são chamadas “oficinas de aprendizagem” e a realização de cada oficina segue critérios comuns para adesão dos estudantes, respeitando seu grau de interesse, conhecimento, comprometimento e organização com o funcionamento da oficina.

Essas e outras situações foram, gradativamente, dando a EPA um outro *status*, chamando atenção, não somente pelo acolhimento diferenciado, como também pelo alto custo das suas ações. Como uma instituição mantida pela SMED/ PMPA, é quanti e qualitativamente comparada com as outras tantas da mesma mantenedora, porém a lógica capitalista do maior atendimento e menor custo parece preponderar. Tanto que, a motivação principal pelo fechamento da escola é aumentar o número de vagas sem construir mais escolas – mas sobre isso já tratei anteriormente. Ocorre que, gastar recursos públicos para atender demandas específicas é considerado radicalização: *Quando questionam a gente o quanto a gente é caro, eu digo assim: pois é, é um espaço de radicalização dos direitos. Nós somos os radicais.* (Gestora Paula) Ora, não devemos adequar as escolas às realidades dos/as estudantes? Há de se desajustar do conceito de escola, para garantir o que, de fato, é dever dela.

E de desenquadramento, acredito, que a EPA entende bem: *Tem coisas que a gente não pode conversar: dormir dentro do colégio...*(E. Gabriel) Essa frase foi dita no grupo focal e autorizado o seu registro – não faz parte dos segredos – mas foi dita com um tom de mistério, comprovando que os/as estudantes percebem a radicalização a que se presta a EPA.

Percebo que a escola em questão usa de todos os meios para não acontecer novamente com o/a estudante, o que já havia acontecido em suas outras passagens pela escola: o abandono. Daí, toda a preparação e esforço para que o/a estudante se sinta bem e permaneça na escola. Porém, em meio a todos esses esforços, há o/a professor/a que está lá para ensinar e que representa, historicamente, detentor/a do poder e sabedoria, e que espera por estudantes sedentos de vontade de aprender:

Tem momentos em que eu me pergunto, que esgota tanto o limite institucional e o limite das pessoas, com aquele cara, por exemplo, que vem constantemente tomar seu banho. E que o vínculo parece que é só aquele. E que a gente se questiona, que é professor e que teve sua formação: cadê aquilo que eu vim fazer aqui? (G.Paula)

O paradoxo entre a assistência que viabiliza a permanência do/a estudante e educação que é a razão de ser da escola parece ser uma preocupação somente da equipe da equipe pedagogia e do/as professores/as:

Eu quero terminar meus estudos, o mais rápido possível. A escola oferece a você sair fora da rua do jeito que você tá, sem forçar nada, é automático assim... você vai se desenvolvendo... É um incentivo ao aprendizado para as pessoas que tão mais necessitada. (E. Lucas)

Os/as estudantes, durante todo o grupo focal apontaram muitas vezes o desejo de estudar para poder trabalhar, para entender a história do lugar onde vivem e, também, utilizar, na rua, a matemática que aprendem na escola. E, mais do que isso, se reconheciam como pessoas que precisavam daquele espaço e do acolhimento diferenciado proporcionado pela EPA para se *autorreciclar*.

A GENTE VAI SE AUTORRECICLANDO

Para os/as estudantes, a Escola Ihes confere a chance de se *autorreciclar*. Assim, estar na escola pressupõe uma mudança de estado, como se lá tivessem a oportunidade de potencializar o que já sabem e tornarem-se melhores. Conforme a seguinte fala: *A escola oferece pra você sair fora da rua do jeito que você tá mesmo. Você acaba se desenvolvendo. (E. Camilo)* Proporcionando, até mesmo, oportunidades para que deixem de ter a rua como local de moradia, como na fala da gestora: *A gente não tira eles da rua, nós criamos possibilidades. E se ele assim o puder, quem sabe ele consiga. Não somos onipotentes, mas temos potência para isso. (G. Paula)*

Durante a entrevista com a Paula, a rua, em nenhum momento foi citada como algo ruim, triste. Mas sim, como algo a ser superado pelo/a estudante, e a escola como um primeiro passo para sair dela. Reconheci esse posicionamento,

também, na fala de outros/as entrevistados/as: *Quando a gente conhece as histórias tu percebe que a rua foi a salvação. Não é o olhar romântico, eu posso ter jeitos de ficar na rua.* (G. Sílvia)

Torna-se mais fácil compreender a opinião da Gestora Paula depois que, cotidianamente, vamos conhecendo a história de cada um dos/as jovens. Como o Daniel, que desde muito pequeno frequenta a EPA, com o qual conversei durante a cerimônia de formatura dos/as estudantes em dezembro de 2013. Naquele dia ele contou-me que passaria o final de semana na casa da mãe. Ingenuamente pensei que essa poderia ser uma oportunidade para ele sair da rua, um recomeço – *Coisa boa, Dani! Então tu vais ficar lá com ela?* A resposta foi negativa. Disse que já estava desde os 9 anos de idade na rua e que não voltaria mais para a casa da mãe. Antes que eu o convencesse de que a casa da mãe certamente é muito melhor que a rua, ele apontou para as marcas no seu corpo e me disse: *Ta vendo isso aqui ó? Foi tudo ela que fez!* Desisti naquele momento, não tínhamos a mesma mãe e, se tivéssemos, eu também não voltaria.

O exemplo acima mostra que pode ser menos dolorido estar na rua, do que com a família: *Quem disse que a rua só é lugar de sofrimento? A rua também é lugar de solidariedade.* (G. Paula) Entretanto, a mesma gestora pondera: *Para uma criança ou adolescente a rua não é um espaço cuidador, é um espaço de violação.* Esse contra-senso apresentado pela diretora revela o quanto a instituição é conhecedora das histórias desses jovens, pois elas, muitas vezes, se repetem. E sabem que estar em casa pode ser tão violento que a rua – também considerada local de violação- torna-se solidária para quem precisa dela.

Dessa forma, a EPA dá a sua contribuição ao oferecer o espaço institucional e humano no qual esses/as jovens têm a oportunidade de se constituir como sujeitos de direitos, sem a condição de abandonar o que foi construído solidariamente com a rua e tudo que faz parte dela, como expõe a gestora: *A EPA pode dar para esse sujeito um sentido de estar na rua, e não deixar ele perder a identidade de cidadão.* (G. Paula)

Assim, autorreciclar-se é poder construir-se a partir do desejo de fazê-lo e não da necessidade, que outrora o/a levou à rua. E o mais importante, ter a oportunidade de reconstruir-se: *O EPA é o único colégio que aceita moradores de*

ru, porque os outros já fecharam. (E. Camilo) O que atribui a EPA um lugar como a casa da mãe, um lugar de afeto.

SABE QUANDO TU TA NA CASA DA MÃE?

Em entrevista com a gestora Sílvia, logo nos primeiros minutos ela me questionou: *Sabe quando tu ta na casa da mãe?* A fim de exemplificar como é a relação entre a EPA e os/as estudantes. Já na conversa com os/as jovens, essa relação foi representada como um elo com o passado, assim como no caso desta jovem: *Eu morei no abrigo e vários estudaram aqui, a minha irmã também estudou aqui.* (E. Taís) Ou do jovem que conta a sua história junto com a história da escola: *o Juarez me conhece desde pequenininho!*

E a escola reconhece esse papel de protetora junto aos/às estudantes: *Quando mais frágeis os sujeitos, mais vínculos eles têm com a EPA. É tu não ser um mero serviço. É o acolhimento, tu não é uma estatística de atendimento.* E também durante sua fala demonstrou que a EPA age de maneira a reconstruir as relações que eles/as têm com outras instituições: *Toda a escola hoje é um espaço de proteção à criança. A EPA é um espaço maior porque lá quando a escola deveria ter sido para esses sujeitos, ela não foi.* (G. Paula) O que possibilita que os/as estudantes possam, novamente, criar vínculos institucionais com a família, abrigos e a própria escola.

E essa tarefa não parece excluir o caráter de escolarização que a EPA tem para os/as estudantes, pois promove a conclusão dos estudos para a superação das dificuldades que encontram na rua. E uma dessas dificuldades creio que seja a falta de oportunidades de trabalho juntamente com a necessidade dele, visto que precisam garantir seu sustento. Pois, ao questioná-los/as sobre o motivo pelo qual estão estudando, eles/as responderam:

- Pra mim é, por que eu to pensando em trabalhar e eles pedem todo o fundamental. (E. Gabriel)

- *Pra ti arrumar dinheiro só traficando ou roubando ou matando.* . (E. Camilo)
- *Pra mim é pra largar o crime de mão, pra poder pegar um serviço, pra ser cobrador ou jardineiro.* . (E. Fábio)
- *Pra arrumar um serviço pra sair da rua.* (E. Vicente)
- *Terminar mais rápido possível.* (E. Lucas)

Curiosamente, foram pouco frequentes esses anseios pela conclusão dos estudos quando em conversas mais próximas. Nessas, contavam do desespero por perder o vínculo com a instituição, como se isso significasse perder, também, a condição de cidadãos/ãs dada pela escola. Como o estudante João que, ao me encontrar na rua, fez questão de relatar sua indignação por estar entre os formandos de 2014: *Eles querem me formar agora, mas eu já disse que não quero!* Diante da reclamação, resgatei a formatura como a conclusão de uma etapa de estudo e dedicação que ele teve na escola. Em vão, João estava inconsolável. Tempo depois, ao encontrá-lo novamente na rua, tamanha foi a minha tristeza ao vê-lo: estava mais magro, cabelos grandes e despenteados e roupas sujas. Como havia anunciado, a formatura não lhe fez bem.

Essa pequena ilustração vem ao encontro da fala da gestora Sílvia que assegura: *o objetivo nunca é o estudo, raramente. Tem aquele que vem para um espaço protegido, se sentem respeitados, ouvidos.* Essa proteção, nesse caso, é visualmente perceptível.

Entretanto, mesmo que a instituição não seja para os/as estudantes o lugar onde especialmente se aprende conteúdos escolares, a forma como são conduzidas as práticas possibilitam a permanência dos/as estudantes, para que assim possa acontecer a aprendizagem. Portanto, sentir-se respeitado e ouvido, pode ser a primeiro passo para reatar o vínculo com a escola.

Essa possibilidade exige outras maneiras de ensinar: *Eu sempre tento trazer para as questões que eles vivenciam, mas isso eu falo do meu trabalho. Mas é um exercício complicado porque tu tens que estar aberto a isso.* (P. Renata) E, quando disponíveis às outras maneiras de ensinar, o planejamento passa a ser constantemente revisitado: *Tu até vem com um planejamento, uma*

ideia.. mas surgem outras questões. E completa: Eu faço o planejamento fechadinho para aquela aula. Não que não tenho uma continuidade, mas tem que ter inicio, meio e fim (P. Renata)

Sobre reconhecer os diversos modos que exige o público da escola, a gestora Sílvia afirma: *O turno da manhã é mais fácil. Eles conhecem o estudante porque passam a manhã inteira com eles. Mas com os professores de área³³ é muito complicado, pois eles trabalham muito fragmentados, até eles se engajarem num projeto;* Nesse relato, se resume a principal dificuldade encontrada pela equipe diretiva com os profissionais que lá atuam: o desconhecimento sobre a escola. Pois muitos deles, por completarem sua carga horária em outras escolas, ficam, em alguns casos, apenas 10 horas semanais na EPA, impossibilitando que possam apropriar-se do espaço e trabalharem em consonância com o projeto pedagógico proposto pela escola. E salienta a gestora: *Como seria bom se cada professor de sala de aula conhecesse bem e entendesse lá dentro como a gente entende aqui. (G. Sílvia)*

Contudo, na entrevista realizada com dois profissionais, o professor – cuja disciplina pertence às Totalidades Finais – afirmou, ao mencionar suas experiências em outras escolas da rede municipal de ensino e da rede privada, que na EPA a aprendizagem é mais rápida, conforme segue a fala: *Eu dei em um mês de aula aqui, o que eu não dei num semestre inteiro numa C3³⁴ em outra escola. Aqui é mais rápido e eles aprendem (P. Marcelo)*

E, a propósito das diferenças entre os/as estudantes da EPA e os/as estudantes de outras escolas, a professora Renata afirma: *Esses alunos daqui, mais que outros a rede, percebem coisas que são veladas, que outros alunos não perceberiam. Um olhar de reprovação, uma fala, uma palavra ou qualquer menosprezo tu já não consegue ter a empatia do grupo. O que corroborou com a seguinte afirmação da gestora Paula:*

³³ Referiu-se aos professores e professoras das Totalidades Finais da Educação de Jovens e Adultos, que lecionam por disciplinas.

³⁴ C3: refere-se ao terceiro ano do terceiro ciclo do sistema de ciclos de aprendizagem adotado pela Prefeitura de Porto Alegre.

Tem professores que fazem a seleção aqui dentro, por exemplo: esse estudante é muito bem recebido na minha aula. Este não é. Quando a gente olha os bem recebidos são os cheirosinhos, bonitinhos. Os que não são, são os que jogam a rua na tua cara. Esse não entra, não avança.

A dura argumentação que citei acima dá indícios que nem sempre todos/as são acolhidos nessa casa. Ou, que nem todos/as são recebidos de forma igualitária. Esses/as, os/as “que jogam a rua na cara”, trazem cotidianamente a realidade em que vivem, para dentro da escola. Interessante observar que foi essa mesma realidade que tornou a EPA, a escola que é hoje – realidade que incomodava em outras instituições e que fez dela, um refúgio. Todavia, a reação causada pelos/as que não são “cheirozinhos e bonitinhos” também seleciona, de certa forma, os/as professores: *A primeira coisa que eles fazem é meter medo. Mas depois eles vão mudando. Mas o professor também tem que mudar. Temos gente que ficaram apenas um ano, tem que ficou 2 ou 3 anos. E tem quem está aqui há muito tempo.* (G. Sílvia)

Como educadora que sou, não posso deixar de ponderar a complexa e desafiadora arte de viver essa casa. Pois, juntamente com nosso ofício, estão nossos medos, desejos, expectativas e uma série de outros sentidos e sentimentos que não acompanham o botão de desligar. Há ali, se nos dispusermos a isso, um longo caminho de aprendizagens e de constantes visitas aos nossos conceitos. Observei, durante o tempo que permaneci na escola, que havia um grande respeito com os/as educadores/as e um entendimento que nem todos/as estavam preparados, desde o início, para a proposta da escola: *Esse é o problema da EPA, a gente tem projeto, mas somos uma ilha no país. O que fazer com esse professor que vem de um oceano enorme e coloca ele numa ilha.* (G. Paula). A respeito disso, a gestora Sílvia alerta de que é uma escolha fazer parte da escola: *Existe o cuidado com o cuidador. Como é que tu também não vai ouvir quem ta ali pedindo socorro. Mas esse é o perfil do nosso estudante e o professor pode escolher.*

Há, porém, jovens que não são o perfil da Instituição – aqueles/as que, excluídos/as da escola, são novamente excluídos/as na EPA. Percebi que esses/as, são os/as que, verdadeiramente, causam medo nos/as

trabalhadores/as: *Eu não to aqui pra apanhar de aluno* (P.Marcelo). Esse relato, profundamente desesperançoso, foi provocado pelo questionamento que fiz a respeito dos/as estudantes que eram proibidos de entrar na escola – na ocasião, dei o exemplo de um estudante que não poderia mais entrar e de outro estudante que havia sido suspenso por alguns dias. E ao questionar quais os critérios usados para decidir quem não pode entrar, a gestora Paula afirma:

É quando esse sujeito impossibilita outros de estarem aqui dentro, porque vende, trafica , é agressivo tanto com os professores, quanto para os colegas. É quando chega ao limite de não respeitar aqueles que estão ali. Não é o limite dele, mas o limite da instituição.

Essas medidas restritivas são adotadas a fim de proteger tanto os/as professores/as, quanto os estudantes – pois, há casos em que um/a estudante impede outros/as de estarem freqüentando a escola. No entanto, mesmo categórica com tal afirmação, transpareceu o desconforto de Paula ao falar sobre esses/as jovens, uma vez que a escola decide pela exclusão, em uma instituição pensada para incluir os já excluídos. É como na casa da mãe. A mãe que cuida, que acolhe, que protege, que ensina e que castiga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A ESCOLA COMO CAMPO DE LUTA POR RECONHECIMENTO

A oportunidade de novamente ter participado da vida na escola com o grupo e com cada indivíduo que compõe a EPA, necessitou, além de toda metodologia já explicada, uma enorme sensibilidade em relação às histórias de vida daquelas pessoas. Pois, para compreender o sentido da escolarização desses/as estudantes em situação de rua foi preciso, muitas vezes, me deixar afetar, porém sem desalinhar os pensamentos da intenção da pesquisa. Tive que lidar com meus próprios pré-conceitos, lapidando certas convicções que faziam parte de mim. Ouvi histórias de jovens de vida peregrina que habitam onde apenas transitamos, sem destino certo, e que, na maioria das vezes, foram amadurecidos/as pela rua – uma casa sem fim que possui poucos lugares acolhedores e que acolhe por curtos espaços de tempo.

E nesses dias e noites (des)iguais que completam ciclos de renúncia, abandono e invisibilidade, surge um muro alto, que cerca todos os lados mas que, ao contrário da angústia que sentimos ao imaginá-lo, não prende, liberta. Não houve um só dia em que eu, ao chegar à escola, não avistasse, já de longe, estudantes no portão. E a espera era sempre para entrar: a espera pelo guarda com as chaves do portão; a espera por seu turno de atividade; a espera que alguém os recebesse – às vezes percebia que a rua, de tão grande, tornava esse muro mais confortável, confiável. Era intrigante sentir que um cadeado pudesse ser saudável para uma escola. Porém, imagino que seja a mesma sensação de estar chaveando a porta ao chegar em casa – o mesmo desejo de abrigo saciado de maneiras diferentes.

E existiam outras coisas – estar na Escola pressupunha mais que somente estudar. Prova disso foi o relato de Daniel na primeira reunião na Câmara de Vereadores, que tratava do possível fechamento da Escola. Disse ele, para mais de duzentas pessoas, que o que mais queria era que a escola se mantivesse aberta para que ele pudesse se formar e retornar para a casa da mãe.

Enorme foi o meu espanto, pois, como já narrei anteriormente, Daniel já vive na rua desde os nove anos de idade e pelos maus-tratos que sofreu na infância não desejava reatar o vínculo com a mãe. Após a reunião, por conhecer o seu jeito acanhado, parabeneizei-o pela coragem de falar a todas aquelas pessoas e perguntei por que havia dito que voltaria para casa da mãe – se em mais cinco anos que nos conhecemos, tantas foram as vezes que me confessou que não iria se formar para não perder o vínculo com a escola e porque não queria voltar para a família. Ele respondeu: *Por que sim né, Josi!*

Muito pensei sobre esta resposta e foi com um misto de espanto e admiração que percebi que Daniel aprendera as regras do jogo. Compreendeu que, para aquela ocasião, não convenceria os representantes da importância da escola, pela formação e acolhimento diferenciados que a Escola oferta. Mas sim, pela oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental, incluindo aí a inserção no mundo do trabalho e retorno para as suas comunidades: Ao dizer o quanto era importante permanecer na escola não somente para estudar e formar-se, optou por sensibilizá-los, agregando ao seu discurso, o retorno à casa da mãe que talvez fosse, exatamente, o que eles queriam escutar.

Essas outras coisas, não ditas e pelo Daniel, mas que foram inúmeras vezes marcadas nas falas e nas ações dos/as estudantes e trabalhadores/as da escola durante a pesquisa, é que tornam a EPA uma escola de outro jeito. Que, pensada para pessoas em extrema vulnerabilidade, proporciona uma outra maneira de relacionar-se com a vida, com seus direitos, com o outro.

As condições de desigualdade que vivem os/as estudantes em situação de rua, ligadas às experiências de maus-tratos, discriminação e desrespeito, é diretamente relacionada à ausência de reconhecimento social, apontado por Honneth, ou seja, não somente a extrema pobreza é o principal motivo das lutas que combatem cotidianamente. Há situações conflituosas enfrentadas por esses/as jovens que geram, frequentemente, experiências de exclusão e menosprezo.

Essa e outras situações de desrespeito enfrentadas pelas juventudes em situação de rua, tratadas por Honneth (2003) como uma forma de não-reconhecimento, são os primeiros passos para as resistências sociais. A dimensão que podem tomar, muitas vezes, colabora para importantes avanços na

sociedade. E essas lutas por reconhecimento podem, além de contribuir para importantes avanços, colaborar para a construção da autonomia dos sujeitos.

E são nessas situações que a EPA consegue repensar-se e intervir a fim de minimizar as injustiças sociais que vivem esses/as jovens – trazendo para a escola o direito a consultas médicas, o direito de ter documentos, de usar roupas limpas e de ser chamado pelo nome. Oportunizando um espaço de luta por reconhecimento social, que só ocorre porque, muitas vezes, esse reconhecimento não acontece.

Assim, a EPA contribui para a emancipação através da educação, auxiliando na construção da autoestima dos/as estudantes, viabilizando o acesso aos seus direitos enquanto jovens cidadãos/ãs e possibilitando novas maneiras de relacionarem-se consigo e com o mundo.

REFERÊNCIAS

Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 31^a- 35^a. Disponíveis em <http://www.anped.org.br/>.

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 18^a edição – Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**; tradução José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**; tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Coleção Pesquisa Qualitativa – Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

CÓDIGO DE MENORES. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm

CÓDIGO DE MENORES. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CRAIDY, Carmem Maria. **Meninos de Rua e Analfabetismo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DAYRELL, Juarez. Juventude, Socialização e Escola. In: DAYRELL, Juarez, NOGUEIRA, Maria Alice, RESENDE, José Manuel, VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, Escola e Juventude – Olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2012. p. 298 - 322.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

ESTATUTO DA JUVENTUDE. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

GRAUE, Elizabeth M. e WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: 2003.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GUARESCHI, P. **A técnica dos grupos focais como pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

HASSEN, Maria Nazareth Agra. **Metodologia, Etnografia: noções que ajudam o diálogo entre antropologia e educação**. Disponível em HTML: http://www.fotoetnografia.com.br/textos/metodologia_nazareth.pdf

HERSER. **A queda para o alto**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1982.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. Título original: Kampf um Anerkennung.

FANFANI, Emílio Tenti. Culturas juvenis y cultura escolar. In: DOMINI, Ana Maria. (coord.) **Nuevas infâncias y juventudes: una experiência formativa**. 1ª Ed.. San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA, 2009.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr 1999.

JESSOUROUN. Thereza. **Quando a casa é a rua**. [Filme-vídeo]. Produção e direção de Thereza Jessouroun. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 2012. HD/DVD NTSC, 35 min.

LACERDA. Miriam Pires Corrêa de. **Política de “Diabolização” das Juventudes: educação, mídia e subjetividade**. Tese de Doutorado PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre: 2009.

LACERDA, Miriam Pires Correa de. Com medo dos alunos. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2345/394>

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade Em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MADEIRA, Manoel Luce (org.). **Histórias de mim: escrituras do povo de rua**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2007.

MALUFE, Annita Costa. Deslocamentos do sentido em Deleuze: implicações para a leitura. **ALEGRAR** nº08 - dez/2011.

MARTINS, Jorge Luis. **Meu nome é Jorge**. Porto Alegre/RS: O Sonho da Traça, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar Brasileira: O que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva – Pesquisa Qualitativa e Cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968 – 1995)**. Serie Estado de Conhecimento. Brasília: INEP/MEC, v.3, mês jul, 2001. Disponível em www.inep.gov.br.

PAIVA, Jacyara Silva de – (Sobre)vivências: sendo crianças e adolescentes em situação de rua junto a educadores sociais. os. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 31. 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. In: **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB**. ISSN 1809-0354 v. 5, n. 3, p. 370-389, set./dez. 2010.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães– A integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação: **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Porto Alegre. Porto Alegre, 2013.

REGUILLO, Rossana. **Culturas Juveniles: Formas Políticas Del desencanto**. 1ª edição. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

ROSO, Adriane. **Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática**. Psico, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 155-169, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário**. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove. São Paulo, agosto de 2008. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf. Acesso em: jan/2014.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2007. Título original: Frankenstein or The Modern Prometheus.

SPALDING, Marcelo. **Crianças do asfalto: ficções baseadas em pesquisas acadêmicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como fundamento: uma introdução a ética contemporânea**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. In: **Educação & Realidade – Juventude, Violência e Educação**. – v.33, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2008. p. 83 – 97.

STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena – A trajetória escolar do jovem e o seu acesso ao mercado de trabalho. os. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008.

APÊNDICE A

ROTEIRO INICIAL DO GRUPO FOCAL – ESTUDANTES

- Conte como tu chegaste até a EPA?
- O que mais gostam?
- O que não gostam?
- Diga qual a melhor e a pior lembrança da escola anterior.
- É importante estudar? Por quê?
- O que vocês aprendem aqui que usam pra vida lá fora? Exemplo:
- A EPA contribui de alguma forma para a melhora da vida de vocês?

APÊNDICE B

ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA – PROFESSORES/AS

- Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola se propõe: *“não só entender essa rua, mas resignificá-la na construção de um currículo que atenda às demandas trazidas por esses jovens de suas vivências nesses espaços.”* De que forma isso é concretizado?
- Também, de acordo com o PPP, a EPA *“atende para além da escolarização formal, com uma metodologia própria, contribui para a formulação de políticas sociais...”*

Como tu vê esse “além da escolarização formal” ?

Isso são práticas assistencialistas? Sim? Na sala de aula também?

Não? Por que não?

- Tu vê alguma diferença entre o SAIA e a sala de aula?

Se sim, qual?

Se não, por quê?

- *“No atual momento histórico da EPA a inclusão é “cerne”, leva-se em conta todas as suas dimensões.”*
- Qual o maior desafio na sala de aula?
- Quais as principais diferenças e semelhanças da EPA com outras escolas que tu já deste aula?

APÊNDICE C

ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA – EQUIPE DIRETIVA

- Segundo o PPP, a EPA *“atende para além da escolarização formal, com uma metodologia própria, contribui para a formulação de políticas sociais...”*

Isso são práticas assistencialistas? Sim? Na sala de aula também?

Não? Por que não?

- As práticas em sala de aula atuam em consonância com o SAIA?

Em tua opinião, elas deveriam?

- O PPP anuncia que: *“não só entender essa rua, mas resignificá-la na construção de um currículo que atenda às demandas trazidas por esses jovens de suas vivências nesses espaços.”*

Outro dia ouvi de um/a professor/a que ele está aqui pra ensinar. Como tu administras a resistência de alguns/mas professores/as em relação ao que se propõe a escola?

- *“No atual momento histórico da EPA a inclusão é “cerne”, leva-se em conta todas as suas dimensões.”*

Fale sobre os/as estudantes que muitas vezes não podem entrar na EPA porque descumpriram alguma regra da escola.

APÊNDICE D

ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA – SAIA

- Como é o trabalho do SAIA dentro e fora da EPA?
- O PPP anuncia que: *“No atual momento histórico da EPA a inclusão é “cerne”, leva-se em conta todas as suas dimensões.”*

Fale sobre os/as estudantes que muitas vezes não podem entrar na EPA porque descumpriram alguma regra da escola.

- *De acordo com o Projeto Político Pedagógico, essas são ações do acolhimento diferenciado:*
 - *Conversa e escuta;*
 - *Café diferenciado;*
 - *Banho;*
 - *Encaminhamento e atendimento de saúde;*

São práticas assistencialistas? Sim? Na sala de aula também?

Não? Por que não?

- As práticas em sala de aula atuam em consonância com o SAIA? Deveriam?
- De acordo com o PPP: *Acolher e permitir a inclusão não é só uma questão metodológica, é uma dinâmica a permear todos os tempos e espaços escolares, tendo como protagonistas educadores comprometidos e envolvidos com uma prática educativa dialógica. Essa postura apontará caminhos, visando à construção dos vínculos, afetos e respeito mútuos essenciais para a construção da autonomia e de outras aprendizagens.*

O SAIA faz alguma interferência junto aos/às professores/as? Qual (s)?

APÊNDICE E

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Este estudo sobre jovens estudantes em situação de rua, tem como objetivo principal entender como os esses/as mesmos/as jovens que, muitas vezes, refutam instituições como família e abrigos constroem vínculos de pertencimento com a escola. A pesquisa que sendo desenvolvida pela Mestranda Josiane Machado Godinho CI 8078213702 e, orientada pela Prof. Dra Miriam Pires Corrêa de Lacerda, CI 6001425931 terá como instrumentos para coleta dos dados entrevistas semiestruturadas, Grupos Focais com os/as jovens estudantes da Escola Porto Alegre e, ainda, observação participante do cotidiano.

Estas informações que estão sendo fornecidas para subsidiar sua autorização voluntária para concretização deste estudo na sua escola.

Em qualquer etapa do estudo, VSa terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Para isso informo o meu contato: Josiane Machado Godinho, telefone 85173004, e-mail josi_godinho@hotmail.com

Será garantida aos/às participantes desta pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo em qualquer tempo deste estudo

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com todos os sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito a todos/as os/as participantes de serem mantidos atualizados sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento da pesquisadora.

Não há despesas pessoais para os/as participantes em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada às suas participações. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisadora utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

Porto Alegre, 2013/02.

Josiane Machado Godinho
Mestranda

Prof. Dra Miriam Pires Corrêa de Lacerda
Orientadora

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto de investigação visa entender como os/as jovens em situação de rua , que, muitas vezes, refutam instituições como família e abrigos constroem vínculos de pertencimento com a escola. A pesquisa que será desenvolvida pela Mestranda Josiane Machado Godinho e orientada Professora Dra Miriam Pires Corrêa de Lacerda.

Para esta pesquisa serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante do cotidiano escolar e também, serão realizados grupos focais com os/as jovens. Assegura-se que não existe qualquer risco para os/as participantes deste estudo, podendo os mesmos, em qualquer tempo, contatar a pesquisadora pelo telefone 8517-3004 ou pelo e-mail josi_godinho@hotmail.com para esclarecimento sobre a investigação que vem sendo desenvolvida. Também é assegurada:

- a liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- que não haverá identificação dos participantes quando da divulgação dos resultados da pesquisa e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, vinculados ao presente projeto de investigação.

Porto Alegre, 2013\02.

Mestranda Josiane Machado Godinho

() aceito Participar deste Estudo

nome por extenso do participante

Assinatura

APÊNDICE G**RELATÓRIO DA COMISSÃO CIENTÍFICA FACED/PUCRS****PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****COMISSÃO CIENTÍFICA****PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 117/2014****PROJETO DE PESQUISA:**

A Escola de quem não tem escola:
os desafios da escolarização para jovens em situação de risco

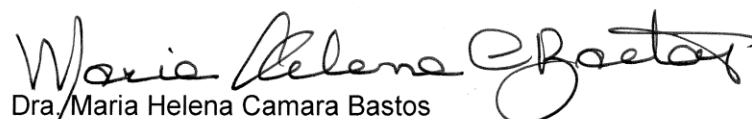
MESTRANDA: Josiane Machado Godinho

ORIENTADORA: Dra. Miriam Pires Corrêa Lacerda.

O projeto apresenta o foco, o problema de pesquisa, a contextualização do objeto, objetivos, os referenciais teóricos e metodológicos (observação participante, entrevistas semi-estruturadas), cronograma, referências bibliográficas. No Apêndice traz os roteiros de entrevista, a carta de apresentação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 13 de março 2014


Dra. Maria Helena Camara Bastos
p/Comissão Científica da FACED

APÊNDICE H**TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DA SMED/PMPA**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESTÁGIOS**

**MEMORANDO Nº 2480 DE 28 DE novembro DE 2013,
DE: Estágios
PARA: EMEF PORTO ALEGRE**

Senhora Diretora:

Autorizamos a mestranda JOSIANE MACHADO GODINHO, do curso de Pós-Graduação em Educação, da PUC/RS, a realizar pesquisa sobre escolarização de jovens em situação de rua em sua escola, no período de 01/11/13 à 30/06/14.

Para realização desta pesquisa serão utilizados como instrumentos para coleta de dados entrevistas, grupos focais e observação participante com alunos, equipe diretiva, professores e funcionários.

Atenciosamente,

Claudia Elisabeth Heck De Oliveira
Matricula 181230/1
Equipe de Estágios/DRH
SMED / PMPA