

**ADOLESCENTES EM TEMPO INTEGRAL**  
**Vivências - saberes - significados**

**Catherine Monique de Souza Hermont**

**Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais**

**Belo Horizonte, 2008**

**Catherine Monique de Souza Hermont**

**ADOLESCENTES EM TEMPO INTEGRAL**

**Vivências - saberes - significados**

**A construção da identidade de adolescentes a partir de vivências em projetos de educação em tempo integral na Rede Municipal de Educação Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Rogério Cunha Campos

Co-Orientadora: Lúcia Helena Alvarez Leite

**Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, 2008**

*A todos os jovens que me fizeram um pouco mais humana  
Um pouco mais desejosa de saber  
Ciente dos contornos e perdendo a noção dos limites  
Por uma fresta perceber o tamanho do desafio  
Com um abraço a necessidade do encontro  
E com um gesto, às vezes firme, às vezes delicado  
Mensurar o tamanho e a força da luta a irromper dos sujeitos*

*A duas Marias, duas amigas  
exemplos de força, e de delicadeza.*



## Agradecimentos

*O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros<sup>1</sup>

A todos que me ajudaram nessa difícil arte de ver, rever e transver o mundo:

Aos meus familiares, que me vêem com lente de aumento, me fazendo,  
assim, tirar forças de onde nem sabia que existiam.

Aos Orientadores Rogério e Lúcia Helena, pela confiança,  
apoio e compreensão de meus limites ou meus deslimites.

À amiga Lucinha, que mantém aceso o desassossego do espírito freireano na gente.

Às companheiras e aos companheiros de trabalho, durante todos esses anos  
amigas e amigos da Escola Municipal Padre Flávio Giammetta,  
do PET – Projeto de Educação de Trabalhadores,  
do NAL – Núcleo de Alfabetização e Letramento,  
da Rede do 3º Ciclo,  
do NAC – Núcleo de Arte e Cultura Desembargador Márcio Solero  
e do Observatório da Juventude  
que, em tempos diferentes, de modos diferentes, me fizeram acreditar em educação,  
profissionalismo e trabalho coletivo regado com muito afeto e uma briga boa e justa.

A todos da Escola da Mata que me permitiram estar presente no seu cotidiano, principalmente aos  
educadores responsáveis pelo projeto: Dinalva, Gracilea, André e ao Thiago, que, além de me  
permitirem presenciar o trabalho que realizaram, fizeram desse espaço um lugar privilegiado de  
interlocução com suas práticas, dúvidas e certezas.

Aos jovens participantes dessa pesquisa, que me permitiram segui-los,  
atormentá-los com a marcação cerrada das perguntas; que, muitas vezes, me procuraram com  
interesse sincero nas questões propostas; que me levaram a sério,  
mas não tanto que impedisse as confidências e piadinhas.

---

<sup>1</sup> Livro sobre o Nada

À Secretaria Municipal de Educação - pela licença que permitiu condições materiais para a conclusão desse trabalho de pesquisa.

Àqueles amigos e amigas que já trilharam esse caminho de estudos, encontros e desencontros que é a vida acadêmica, e por conhecerem a trilha, deixam por elas signos para que os novos abram suas picadas. São muitos e sabem a profunda colaboração e apoio que me dedicaram.

A Carla Linhares e Eliane Vilassante, companheiras de estudo e de trabalho, tão generosas durante todos esses últimos dois anos de convivência.

Aos que mantiveram minha saúde física e espiritual, Mãe Carmem, a amiga Graciana, Selma Antunes e Dr. Marcos Piovani.

Ao Iam e ao Yuri, que me lembram todo o dia que ser feliz tem que ser agora.

Ao Zé, que me faz andar na corda bamba  
entre o que quero e o que posso  
e que me segura quando  
balanço.

## RESUMO

HERMONT, C. M. S., *Adolescente Tempo Integral: Vivências- Saberes- Significados. A construção da identidade de adolescentes a partir de vivências em projeto de educação em tempo integral na Rede Municipal de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008

Esta pesquisa busca compreender os significados atribuídas por adolescentes à vivências em uma proposta de ampliação do tempo escolar. Procurando compreender a constituição das identidades juvenis e discentes

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e seus arredores/ comunidade. Duas turmas que constituíam o Projeto Rede do 3º Ciclo, num total de 56 estudantes de 12 à 17 anos.

A coleta de dados, de abordagem qualitativa, foi realizada em três passos: iniciando pelo acompanhamento dos estudantes durante o 2ª semestre de 2006, em uma perspectiva etnográfica. Durante o ano de 2007, foram realizadas entrevistas semi- estruturadas com participantes da turma com trajetórias diferenciadas, foram colhidos dados sobre as trajetórias escolares para a definição dessas entrevistas. Finalizando a coleta de dados, foram realizadas algumas discussões coletivas, no final de 2007, com base em fotos e materiais recolhidos ao longo do período de acompanhamento da turma. Permitindo registrar algumas informações sobre a progressão escolar dos estudantes.

A análise dos dados permitiu perceber os significados de passar o dia todo na escola e os conceitos de si mesmo construídos. As relações estabelecidas entre essas duas identidades se formam a partir de conceitos diversos entre *ser jovem* e *ser aluno*, e se apresentam de diversas formas. Três espaços de experiência de articulam para a construção desses conceitos: as experiências escolares de anos anteriores, a do ano de 2006 no tempo “regular” do 3º ciclo e no tempo “ampliado” do projeto. Percebesse que ser jovem e ser aluno/estudante não é tarefa realizável a todos os participantes do grupo pesquisado.

PALAVRAS-CHAVES- Adolescência- Identidades- Sociabilidades juvenis- Educação em Tempo Integral - Alfabetização

## ABSTRACT

HERMONT, C. M. S., Adolescent Integral Time: Experiences, Knowledge-Meanings. The construction of identity of adolescents from project experiences in education full-time on the Net Hall of Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais, 2008

This research seeks to understand the meanings attributed by adolescents to experience on a proposal for extension of school time. Seeking to understand the formation of identities and young learners

The study was conducted in a school in the municipal system of education of Belo Horizonte and its surroundings / community. Two classes that were the Project Network of the 3rd cycle, a total of 56 students from 12 to 17 years.

The collection of data, qualitative approach, was performed in three steps: starting the monitoring of students during the 2nd half of 2006, in an ethnographic perspective. During the year 2007, were semi-structured interviews with participants of the class with different trajectories, data were collected on the path to the school setting such interviews.

Finalizing the data collection, there were some group discussions at the end of 2007, based on photos and materials collected during the monitoring of the class. Allowing register some information on the progression of school students.

Data analysis allowed to understand the meanings spend all day at school and the concepts of self constructed. The relationship between these two identities are formed from different concepts of being young and being students, and are presented in different ways. Three areas of expertise to articulate for the construction of these concepts: school experiences of previous years, the year 2006 in time "regular" cycle and the 3rd time in "extended" the project. Understood to be young and be pupil / student is not achievable task for all participants of the group studied.

KEY WORDS-Adolescence-Identities Sociability youth-education-full-time - Literacy

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FOTOGRAFIAS\*

Figura 01.....	39
Figura 02.....	40
Figura 03: Mapa de localização da Escola da Mata. Fonte: < <a href="http://maplink.uol.com.br/v2/">http://maplink.uol.com.br/v2/</a> >.....	43
Fotografia 01.....	29
Fotografia 02.....	33
Fotografia 03.....	38
Fotografia 04: Vista aérea do espaço ocupado pela escola (Arquivo PBH – Década de 1990) .....	42
Fotografia 05.....	55
Fotografia 06.....	55
Fotografia 07.....	55
Fotografia 08.....	56
Fotografia 09.....	58
Fotografia 10.....	61
Fotografia 11.....	62
Fotografia 12.....	63
Fotografia 13.....	67
Fotografia 14.....	68
Fotografia 15.....	69
Fotografia 16.....	69
Fotografia 17.....	69
Fotografia 18.....	69
Fotografia 19.....	70
Fotografia 20.....	70
Fotografia 21.....	82
Fotografia 22.....	82
Fotografia 23.....	92
Fotografia 24.....	92
Fotografia 25.....	82
Fotografia 26.....	96
Fotografia 27.....	101
Fotografia 28.....	110
Fotografia 29.....	110
Fotografia 30.....	110
Fotografia 31.....	110
Fotografia 32.....	110
Fotografia 33.....	110
Fotografia 34.....	110
Fotografia 35.....	120
Fotografia 36.....	120
Fotografia 37: As meninas que cuidam.....	120

---

\* As fotografias utilizadas neste trabalho foram, em parte, cedidas pelos Educadores do Projeto Rede do 3º Ciclo; em parte, são de autoria da pesquisadora.

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Tabela 1 – Distribuição da produção em juventude, por temas .....	16
Tabela 2 – Apresentações no III JUBRA, por temas.....	17
Tabela 3 – Dados da progressão recorte de grupo.....	141
Tabela 4 – Dados da alfabetização.....	142
Tabela 5 – Caracterização dos alunos quanto ao período de entrada na Escola da Mata.....	143

## SUMÁRIO

<b>1. O INÍCIO DESTA PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
<b>2. ABORDAGENS .....</b>	<b>19</b>
2.1. Metodologia .....	19
2.2. Percurso metodológico da pesquisa .....	28
2.2.1. Ano de 2006 .....	28
2.2.2. Ano de 2007 .....	29
2.2.3. Ano de 2008 .....	30
<b>3. CONTEXTO E HISTÓRIAS.....</b>	<b>31</b>
3.1. Escola Plural.....	31
3.2. Rede do 3º Ciclo .....	34
3.3. A escola escolhida: Escola da Mata .....	42
3.3.1. Apresentação.....	42
3.3.2. Localização .....	44
3.3.3. Histórico.....	45
3.3.4. A avaliação.....	49
<b>4. OS ALUNOS que também são OS JOVENS... ou será o contrário? .....</b>	<b>51</b>
4.1. A turma de 2006.....	51
4.2. Algumas atividades do Projeto.....	67
<b>5. SER JOVEM E SER ALUNO .....</b>	<b>77</b>
5.1. A experiência vivida na perspectiva dos jovens do projeto .....	77
5.2. A construção da identidade .....	85
5.3. Condição juvenil: adolescência e juventude .....	89
5.4. Como se dá a articulação entre ser jovem e ser aluno? .....	97
<b>6. OS SIGNIFICADOS DE PASSAR O DIA NA ESCOLA .....</b>	<b>112</b>
6.1. Por que EU? .....	112
6.2. E quando não estou lá?.....	117
6.3. Uma questão de gênero? .....	119
6.4. Idéias para o futuro ou ter um sonho de um futuro melhor .....	123
6.5. A participação no Projeto.....	124
6.6. A relação com o saber .....	125
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>9. APÊNDICE .....</b>	<b>144</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>149</b>

## **Assim começa o caminho...**

*Iniciada no trabalho, o magistério, aos 15 anos, em meu encontro direto e inadiável com alunos, estes periféricos tanto por localização territorial quanto por localização social.*

*Marginal, a escola distante, modos de interior pastos, boiadas e ovelhas dentro da metrópole.*

*Alunos não alfabetizados, jovens, negros, juntos com esse encontro...*

*Mesmo depois, outras escolas, outros alunos, as mesmas histórias.*

*Como uma das reprises onde não vale a pena ver de novo.*

*Reprise que, capítulo após capítulo, invadia a minha sala de estar a de estar na aula*

*independentemente se a escola entranhava mais para o centro da cidade os periféricos permaneciam ali, em movimento de sobrevivência, muito mais cosmopolitas e de coabitação, até certo ponto pacífica, com a cidade que estava ali sob seus pés e completamente distante de seu chão.*

*Trajetórias idênticas, impressas como figurinhas para um álbum que não se quer colecionar, que ninguém quer preencher as páginas que ninguém abre o pacote com suspense e euforia que, ao levantar a aba, descolando a borda, a beira da figurinha – o outro percebe-se para além do que tem de comum, do alinhamento reproduzido das estampas notasse o relevo que marca individualidades*

*Essa marca inicial permanece tatuada nas minhas retinas*

*Ainda não tão fatigadas*

*no questionamento das relações*

*entre esses sujeitos e a escola*

*com as práticas e repertórios que lá perpetuam,*

*com os conhecimentos que são valorizados*

*no fim... com tudo que lhe é mais típico e comum.*



## 1. O INÍCIO DESTA PESQUISA

Este trabalho se situa no campo de estudos acerca das relações entre juventude e educação. Nasce da observação das dificuldades apresentadas por professores, coletivos escolares e políticas educacionais, frente à relação dos jovens estudantes do 3º ciclo com a cultura escolar, englobando, especialmente, seus processos de aprendizagem.

Indagações iniciadas no Ensino Médio, no curso de Magistério, perpassaram todo o processo de graduação em Letras, concomitante com minha vida profissional na Rede Municipal de Ensino, acompanhando, durante duas décadas, crianças, jovens e adultos enquadrados no perfil: pobres, negros, com dificuldades de aprendizagem e, em sua maioria, homens. Por todos os locais de trabalho por onde passei, deparei-me com adolescentes ainda não alfabetizados, uma presença, durante toda a trajetória, motivo de muito trabalho e de um aprendizado intenso; adolescentes multirrepetentes, durante o período de professora alfabetizadora das turmas de 7 e 8 anos, largados à própria sorte nos cantos das salas de aula; adolescentes de turmas de recuperação, nos grupos que iniciavam um trabalho com o conceito de ciclo, diminuindo a distância etária, mas, mesmo assim, sujeitos do não-aprender; adolescentes de projetos no terceiro ciclo, específicos e em vários formatos, com a finalidade de alfabetizar; e, por fim, na Educação de Jovens e Adultos, reencontros com crianças que conheci e que se tornaram os adolescentes “perturbadores da ordem escolar”, e encontros com adultos jovens e jovens adultos, sobreviventes de histórias similares.

Professora de Língua portuguesa e Arte educadora perpassada pela inquietação de entender a construção desses sujeitos baseadas em suas relações com a escola e com o mundo: relações mediadas especialmente pela língua. Procurei estabelecer processos educativos que tomassem por base a articulação das relações simbólicas estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Todos os passos desse caminho são importantes: anos como alfabetizadora do 1º e 2º ciclos, o trabalho com projetos específicos para atendimento a adolescentes não

alfabetizados do 3º ciclo, e a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, destacarei dois momentos fundamentais para a minha formação e para a constituição deste trabalho de pesquisa.

O primeiro momento é a experiência como educadora no Projeto de Educação de Trabalhadores – PET. Projeto iniciado na Escola Sindical 7 de Outubro, em 1995, e que se realiza, atualmente, na Escola Municipal União Comunitária de Belo Horizonte e em outros espaços da região do Barreiro, na capital mineira. O Projeto abrange alunos acima de 18 anos, mas a temática dos alunos adolescentes sempre esteve presente em suas discussões, por definição política. A atuação no PET constitui-se de maneira a planejar e realizar a participação política de todos os envolvidos – professores e alunos. Entre as inúmeras vivências que tive nesse projeto, lembro o acompanhamento de todo o processo de regulamentação da EJA em Belo Horizonte, fazendo a defesa da diferenciação do trabalho educativo com jovens de 14 a 18 anos, proposta que foi ressaltada no Parecer do Conselho Municipal de Educação. Também através desse projeto, participei de uma parceria com o Projeto de Agentes Jovens, desenvolvido pelo Observatório da Juventude da UFMG, realizado no Centro Cultural, durante os anos de 2002 e 2003.

O segundo momento que destaco aqui vem do trabalho desenvolvido no Núcleo de Alfabetização do CAPE (Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação), no Núcleo de Alfabetização e Letramento, com a formação de professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nesse órgão da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, realizei, durante os anos de 2002 e 2003, o trabalho de formação de docentes, tendo como foco principal professores do 3º ciclo e as práticas de letramento das diversas áreas de conhecimento (divididas ainda em disciplinas específicas, por áreas de conhecimento). Também nesse trabalho, as relações entre a juventude e a aprendizagem da língua, bem como a aprendizagem mediada pela língua, estavam presentes.

Durante os anos de 2004 a 2006, coordenei um projeto da Secretaria de Educação de Belo Horizonte que buscou construir uma política de ampliação do tempo dos adolescentes na Rede Municipal, projeto chamado, em 2003/2004, de Projeto Emergencial de Alfabetização do 3º Ciclo, com um trabalho voltado para a alfabetização dos adolescentes. Durante o biênio 2005/2006, partindo da experiência dos anos anteriores, o projeto foi ampliado, voltando-se para práticas educativas que pudessem constituir uma

escola sensível às especificidades da juventude, principalmente para a juventude em risco social.

Não bastassem essas experiências, que me levaram a trilhar esse caminho, deparei-me com a possibilidade de acompanhar, durante o ano de 2007, o trabalho realizado por uma ONG situada no Alto da Boa Vista, voltada ao atendimento de crianças e adolescentes em complementação da jornada escolar e que tem como eixo principal o trabalho com arte e cultura.

Através dessas experiências, as relações estabelecidas com a cultura da juventude, seus tempos de formação fora da escola – que não se refletem no dia-a-dia da escola –, a condição dos alunos adolescentes, que, cada vez mais jovens, vem abandonando seus estudos em função do trabalho e de afazeres relacionados com a sobrevivência ou pela relação que estabelecem com a escola e seus processos formativos, seus tempos e espaços, suscitaram inquietações potencializadas na presente pesquisa e me levaram a algumas questões:

- Qual é o olhar que esse adolescente tem da escola?
- Como ele se vê enquanto aluno? E como jovem? Como relaciona o papel de aluno com sua condição juvenil?
- Como se sente em relação às atividades realizadas? Que importância dá a elas?
- O que significa ser estudante e estudar?
- Qual a visão que a política pública tem desse adolescente?

Essas questões mais gerais irão nortear este trabalho. A partir delas, fui construindo o objeto central desta pesquisa, voltada à fala dos jovens, centralizada na escuta de suas observações e de sua compreensão sobre o que vivenciam, sobre como enxergam suas experiências enquanto alunos jovens de um projeto de extensão de jornada escolar.

Essa temática vem ganhando espaço no campo das pesquisas e das políticas públicas, como afirma Oscar Dávila León, professor do Centro de Estudios Sociales (CIDPA), de Valparaíso, no Chile:

El campo de estudio y conceptualizaciones en torno a las nociones de adolescencia y juventud ha tenido un desarrollo notable, sobre todo en las últimas décadas, tanto desde un punto de vista analítico, como a su vez,

desde la perspectiva de desplegar determinadas acciones consideradas como de política pública que vayan encaminadas al fomento, desarrollo, protección y promoción de las diversas condiciones sociales en las cuales se insertan los diferentes conjuntos de adolescentes y jóvenes.<sup>2</sup>

Para situar a dimensão que a temática vem tomando na atualidade, a pesquisa o *Estado do conhecimento*,<sup>3</sup> organizada por Marília Sposito e publicada em 2002, nos apresenta um panorama das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 1980 e 1998. São, ao todo, 387 dissertações e teses construídas ao longo de dez anos.

O corte para o agrupamento das pesquisas se dá pelo viés da temática, e, quando há sobreposição temática, sempre que possível esta é apontada. As ênfases dos estudos estão centradas na Sociologia e na Psicologia da Educação, percebendo-se alguma fluidez ou ambigüidade de suas matrizes disciplinares. O final dos anos de 1970, marcado por uma crítica ao “psicologismo”, impôs a muitos pesquisadores a ampliação de seus referenciais, desviando-os da idéia de redução da realidade do sujeito e da instituição escola. Acontece, então, um efeito contrário, um ‘Sociologismo’ estreito ou, ao menos, uma imbricação nem sempre bem articulada entre teoria psicológica e uma adesão a pressupostos filosófico-pedagógicos capazes de fazer a crítica da escola e da sociedade”.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Oscar Dávila León: “Adolescencia y juventud: aportes teóricos – una revisión a las categorías de adolescencia e juventud”. Palestra proferida no III Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira 2008, Goiânia: “O campo de estudos e conceituações em torno das noções de adolescência e juventude tem tido um desenvolvimento notável, sobretudo nas últimas décadas, tanto do ponto de vista analítico, como da perspectiva de desempenhar determinadas ações consideradas como de política pública que venham encaminhar o fomento, desenvolvimento, proteção e promoção das diversas condições sociais nas quais se inserem os diferentes conjuntos de adolescentes e jovens”. Tradução da pesquisadora.

<sup>3</sup> Cf. Sposito, 2002.

<sup>4</sup> Cf. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Pesquisa coordenada por Marília Sposito: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 16.

Tabela 1 – Distribuição da produção em juventude, por temas

TEMAS	Total de teses e dissertações
01 Jovens, mundo do trabalho e escola	80
02 Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens	76
03 Adolescentes em processos de exclusão social	64
04 Jovens universitários	54
05 Juventude e escola	50
06 Jovens e participação política	23
07 Mídia e juventude	13
08 Jovens e violência	11
09 Grupos juvenis	09
10 Jovens e adolescentes negros	04
11 Outros	3
Total	387

Utilizarei a denominação “adolescente”, sem ligação com o campo disciplinar da psicologia, no intuito de marcar a faixa inicial da juventude, considerando também que a legislação brasileira – como, por exemplo, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – se vale do termo para designar o conjunto de direitos relativos a essa faixa-etária.<sup>5</sup>

O alargamento da juventude após-adolescência,<sup>6</sup> que acontece nos países europeus, com estudos que estenderiam essa faixa até os 29 anos, é apontado por Sposito como um desafio à investigação. Essa faixa, que revela uma nova fase – a *pós adolescência* –, configuraria um período de latência ou de moratória social, já que, com o final da escolaridade, o jovem não consegue inserir-se no mercado de trabalho. Mas, segundo Sposito, no Brasil, esse fato dá lugar a outro:

para o conjunto da sociedade brasileira, a tendência maior é a de antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho – típicas do momento definido como de transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto

<sup>5</sup> Retomaremos esta discussão adolescente/jovem no item 5.3 *Condição juvenil: adolescência e juventude* com as vozes dos participantes e seus posicionamentos com relação à questão.

<sup>6</sup> A Produção de Conhecimento sobre Juventude na Área de Educação no Brasil. Este artigo retrata alguns resultados da pesquisa que Sposito coordenou, com o apoio do INEP, concluída em novembro de 2000. Internet: <<http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm>>.

tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos.<sup>7</sup>

Quanto à relação entre o papel de aluno e o jovem que o realiza, Sposito nos mostra a preponderância do ser aluno em relação ao ser jovem, com a ausência das outras dimensões do jovem e ênfase ao que ele é em relação à escola:

um dos limites dessa produção discente sobre o aluno ou o estudante, residiria na inexistência de nexos empíricos e teóricos capazes de absorver outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade do educando que afetariam os patamares em que se dá a sua vida escolar. As pesquisas estariam, assim, privilegiando no estudo do sujeito apenas a sua condição mais visível de aluno, desfigurada do seu modo efetivo de existência.<sup>8</sup>

A partir da apresentação de pesquisas e ações envolvendo os jovens, apresentadas no III JUBRA – III Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, realizado em junho de 2008, quando foram apresentados 248 trabalhos distribuídos em sete eixos temáticos, podemos observar como, hoje, esse assunto está sendo colocado:

**Tabela 2 – Apresentações no III JUBRA, por temas**

<b>EIXOS</b>	<b>Nº de trabalhos apresentados</b>
01 Ações públicas e intervenções com adolescentes	26
02 Garantia do direito e inclusão social de adolescentes e jovens	19
03 Jovens, sexualidade e gênero	20
04 Juventude escola e trabalho	36
05 Processos de subjetivação de adolescentes e jovens	46
06 Relações intergeracionais e família	7
07 Sociabilidades juvenis, processos culturais e espaços educativos	94
Total	248

Fonte: *site* Anais do III Jubra. Internet: <<http://www.casadajuventude.org.br/>>.

É notável o crescimento dos estudos relacionados às sociabilidades juvenis. E é nesse espaço que esta pesquisa se insere, buscando analisar os significados construídos por

<sup>7</sup> Cf. Sposito, 2002.

<sup>8</sup> Internet: <[http://www.casadajuventude.org.br/media/jubra\\_2008.pdf](http://www.casadajuventude.org.br/media/jubra_2008.pdf)>.

jovens, a partir de práticas realizadas com o intuito de ampliação do tempo e permanência dentro do espaço escolar. Nela, pretendo explorar a possibilidade de compreender a experiência vivenciada por esses alunos, do ponto de vista dos processos de constituição identitária desses sujeitos. Para esses jovens, como se dá essa fronteira? Ela permanece? A idéia de um “dentro” e um “fora” da instituição existe?

A delimitação do objeto desta dissertação é feita a partir da análise da experiência vivida por adolescentes no projeto Rede do 3º Ciclo, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, já que essa experiência sempre teve como eixo a busca de um espaço de socialização e formação que garantisse a construção da identidade desses adolescentes. Para isso, utilizei como referência teórica os estudos sobre escola e cultura juvenil. Direcionaram esse olhar textos de Sposito (2000), Carrano (2000), Dayrel (2001) e Abramo (1997, 2005), entre outros.

Esta pesquisa tem, assim, o objetivo de identificar e analisar os significados atribuídos por adolescentes às experiências vividas no Projeto Rede do 3º Ciclo, mapeando os discursos, relacionando práticas e interações entre diferentes atores – jovens e adultos – sobre os processos formativos e a construção das identidades sociais. Mais especificamente, propõe, aqui:

- analisar os significados atribuídos pelos adolescentes às identidades discente e juvenil;
- analisar os significados atribuídos pelos sujeitos às propostas pedagógicas realizadas na Rede do 3º Ciclo;
- identificar e sistematizar conceitos subjacentes à caracterização da adolescência e da identidade discente na proposta da Rede do 3º Ciclo;
- e, enfim, discutir os embates ideológicos acarretados por uma política educacional de inclusão, em formato de projeto de tempo integral, nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, contribuindo para estudos voltados para a área da inclusão social/educacional.

## 2. ABORDAGENS

### 2.1. Metodologia

*A vida é mais rica, menos elegante,  
do que quaisquer princípios que pretendam orientá-la...*

Zygmunt Bauman

A seguir, são apresentadas as escolhas metodológicas que orientam esta pesquisa. Mais que um caminho norteador, as decisões tomadas a respeito da metodologia são fruto de estudos e reflexões anteriores à entrada no lócus de investigação.

Por mais proximidade que se tenha com o objeto de estudo, ao longo de um tempo de trabalho, no momento que se torna “objeto de análise”, surgem questões conceituais, procedimentais e éticas a respeito da maneira mais fidedigna de se realizar toda a pesquisa.

A coleta de dados, a abordagem dos sujeitos, o efeito do pesquisador na cena da pesquisa, ou, ainda, a pergunta certa, mais adequada e que melhor qualifique o que se quer descobrir, despertam dúvidas que exigem um acerto de rota entre o projeto inicial e a pesquisa em seu momento de realização.

A possibilidade de ser surpreendido por fatores não contabilizados anteriormente, bem como de mudanças na configuração dos fatos que desencadeiem modificações no processo de pesquisa não denunciam uma falta de preparação do pesquisador e de sua formação para tal tarefa. Anunciam uma dinâmica da vida, da sociedade e das relações, que engloba e ultrapassa, em tempo e em forma, nossa necessidade de entender o aqui e agora. Essa dinâmica nos move, obrigando-nos a perceber que as análises não podem se dar por explicações simplistas, resumidas e pouco profundas do que se pretende entender.

Conseguir cercar todos os fatores com antecedência e realizar seus planos, encontrando exatamente o que se quer encontrar, parece-nos muito mais algo do campo da ficção do que da realidade. Felizes os pesquisadores que o conseguem. *Felizes os pesquisadores que o conseguem?* A formação de um pesquisador prescinde das



dificuldades da pesquisa? O pesquisador não é um mero realizador de um planejamento, um executor. A pesquisa cria a condição de se deparar com o que, até ali, não apresentava uma forma organizada que a exprimisse, que a analisasse ou que a categorizasse. Afinal, não se faz pesquisa sobre o que se sabe. Faz-se pesquisa para buscar o que não se sabe, para perceber, por outro ângulo, algo que se sabe, para saber além do que se sabe. Para perceber se o que se sabe se modifica na relação com a passagem do tempo e com a mudança no espaço. Para desaprender o que se sabe. Para criar o que não se sabia, até que a necessidade investigativa imponha-se como tarefa. A metodologia, como ciência humana, não seria diferente.

Os objetivos de um processo de pesquisa relativo ao campo aqui abordado podem ser apreendidos dos acontecimentos, de suas dobras, seus matizes, dos elementos envolvidos, sua forma de composição, seus meandros, as relações estabelecidas entre esses elementos, os efeitos de ações e reações dos atores envolvidos. Atores estes escolhidos a partir de certos critérios condizentes com o que se procura entender, com o que se pretende interpretar, com o que se quer “sacudir”, no viés inverso dos processos de investigação que se propõem mover, com o menor ruído possível, no contexto analisado.

Particularmente, quando os atores pesquisados são adolescentes e professores, essa curiosidade sobre a pesquisa toma uma proporção importante de ser registrada e uma motivação que precisa ser considerada para a escolha de uma trajetória metodológica coerente com os princípios da pesquisa, de sua realização e da lisura de seus resultados, como também da ética para com todos os envolvidos.

Faz-se necessário cuidado com as curiosidades dos mais jovens, com a carga de envolvimento afetivo, com o lastro representado pelo olhar do outro sobre “o que sou”, “o que faço”, “o que falo”, a confiança cedida por eles a e a intensidade com que vivem.

Quanto aos professores, cabem aqui algumas observações sobre o olhar inquiridor e certa desconfiança posta diante de uma proposta de pesquisa apresentada a eles. Enquanto os jovens se detêm numa curiosidade voltada a entender “o que é aquilo? O que eu tenho que fazer?”, os professores querem entender que uso se fará “daquilo”. Têm suas razões e inquietações nascidas de um histórico de relações pouco explicitadas e cooperativas entre os meios acadêmicos e os alunos formados por essa academia e que se encontram na tarefa de formar as novas gerações.

Compreender essas reações colabora para que o processo metodológico considere, no bojo de suas escolhas, a interferência que alguns questionamentos possam ter nas propostas do pesquisador, e, também, para clarear as possibilidades metodológicas que melhor se adéquem à realidade.

Percebendo que esta pesquisa é uma gota na imensidão do conhecimento humano e que não matará a sede de tantas indagações acerca das relações de formação identitária de adolescentes e dos processos educativos específicos para essa faixa etária, pretendo que ela se some a tantas outras, instigando e alimentando os estudos sobre o tema.

Considerando o que foi exposto até aqui, pretendo caminhar ouvindo a voz de Bauman, “a vida é muito rica”; registrá-la com um tom elegante sem ser hermético, acessível sem ser simplório, é um mínimo diante de sua grandeza.

Para a utilização de uma metodologia adequada, os estudos realizados por Ezpeleta e Rockwell (1989) são referência importante. Elas realizaram estudos do cotidiano escolar juntamente com demais participantes do Grupo de Pesquisa do Departamento de Investigaciones Educativas – DIE,<sup>9</sup> enfocando a análise do cotidiano e a etnografia como caminho metodológico e contribuindo para um maior entendimento da escola e dos sujeitos que dela participaram, convertendo o conceito de “vida cotidiana” em ferramenta conceitual na percepção mais concreta dos papéis desempenhados por professores e alunos. Desse modo, revelaram as especificidades que existem em cada escola e no contexto de seu entorno, apresentando a diversidade de formas e escapes próprios para lidarem com normas, valores e saberes instituídos oficialmente, assim como a fronteira entre esses saberes, normas e valores produzidos no interior da instituição escolar e os saberes, valores e normas construídos fora do ambiente escolar.

Na pesquisa, as falas observadas e colhidas nas entrevistas e conversas em grupo buscaram captar o cotidiano e o significado construído pelos participantes (Bakhtin, 2000), localizados em situações sócio-históricas particulares, através de práticas discursivas específicas, nas quais os participantes estão posicionados em relação ao poder. Com Bakhtin (1992), aprendemos que: “o centro organizador de toda enunciação, de toda a expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o

---

9 Departamento de Investigaciones Educativas, do Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico. Instituição mexicana voltada para a investigação etnográfica.

indivíduo”.<sup>10</sup> Temos, pois, o sujeito se movendo num mundo polifônico, com múltiplas palavras e histórias ligadas, de alguma maneira, a um contexto social. O sujeito move-se para entender esse mundo. A noção de polifonia compreende, portanto, um fenômeno de interação verbal, em que se tecem discursos sociais e individuais, falas, réplicas, tréplicas, pensamento sobre o dito, utilização do dito anteriormente em outra situação, nova réplica, nova reflexão... “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação”.<sup>11</sup> Nesse sentido se mantém os diálogos que apresentam o movimento de interação verbal vivido pela pesquisadora e os atores da pesquisa, selecionados, mas, não tão reduzidos permitindo maior amplitude na leitura e questionamento de estudiosos à leitura desse trabalho.

Enunciados ligados por elos que se precedem e sucedem e, nesse movimento, certos sentidos vão se tornando mais estáveis. Textos orais e escritos, de uso escolar cotidiano, vão inscrevendo nos jovens uma relação com esse mundo letrado. De acordo com Maurizio Gnerre (1985), o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais, às instituições, às relações de poder que a língua escrita possui na sociedade, e, por fim, aos conteúdos a que, historicamente, essa modalidade está associada. A apropriação de diferentes gêneros discursivos produzidos com marcas da individualidade do sujeito está associada ao fenômeno do letramento. Aprender o “papel de aluno” passa, indubitavelmente, pela construção de uma noção de letramento.

Sobre a relação entre língua e poder, Bagno (2003) declara, quando nos fala das condições de exclusões no Brasil, que “as pessoas excluídas do poder político e do poder aquisitivo também são excluídas do poder de falar”.<sup>12</sup> Trata-se de uma fronteira entre o que o outro é e o que eu sou e demonstro através da variedade lingüística que uso.

Historicamente, o idioma português só se tornou a língua majoritária do Brasil depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas. Afirma Bagno que as três grandes características da sociedade brasileira, que atravessam o tempo desde a época colonial, são: autoritarismo, oligarquismo e elitismo. Em suas palavras, é uma sociedade “politicamente autoritária, economicamente

---

<sup>10</sup> Bakhtin, 1992, p. 12.

<sup>11</sup> Bakhtin, 1978, p. 112.

<sup>12</sup> Cf. Bagno 2003

oligárquica e culturalmente elitista”.<sup>13</sup> Essa afirmação nos leva diretamente a Paulo Freire, em sua crítica aos processos tradicionais de alfabetização que constituem mais uma forma perversa de reforçar a inferioridade das classes populares, entregando aos pobres a responsabilidade pelo fracasso e por sua localização na estrutura de classes.

Como, nas práticas discursivas das quais participam durante as atividades realizadas no projeto, os adolescentes aprendem a se constituir como seres sociais?

A busca da subjetividade tem como instrumento a palavra, mas não basta existir, de um lado, alguém que fala e, de outro, alguém que escuta. A palavra dá sentido e expressão a algo que é do âmbito do particular e, quando o sujeito fala, é utilizado um “filtro protetor”, trazendo sempre consigo algo da ordem do que não se pode dizer.

Todo ato discursivo se dirige a alguém, e toda prática discursiva é situada no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre. A natureza socioconstrucionista do discurso – o papel que desempenha na construção da vida social e o princípio de alteridade, como me coloco em relação ao outro – implica troca e interferência mútua. Um traço da natureza social do discurso é o fato de que, ao mesmo tempo em que levamos em consideração a alteridade, quando nos engajamos no discurso, também podemos alterar o outro e o outro pode nos modificar.

A associação do aprendizado da língua escrita à construção de identidades é muito importante para o trabalho de análise. A pesquisa não se ateve, por isso, a observar os momentos de escrita dos alunos, mas considerou a relação dos mesmos com a escrita e seu grau de apropriação das habilidades de leitura e escrita, assim como a relação dos mesmos com essas práticas, considerando que este foi um dos critérios para a seleção dos adolescentes que compõem o projeto. Ou seja, o que eles pensam de si mesmos enquanto leitores e escritores, assim como o que a escola, na figura de seus professores e coordenadores, pensa sobre esse aspecto é relevante ao trabalho de pesquisa.

Analisei práticas construídas no espaço escolar e extra-escolar, em momentos específicos, e pertencentes às atividades do projeto, como relevantes na construção das identidades sociais dos participantes de um dado evento discursivo, uma vez que, segundo Moita Lopes:

---

<sup>13</sup> Idem 12

As pessoas usam a linguagem umas com as outras, tanto na forma escrita quanto oral, com base em suas identidades de gênero, de sexualidade, entre outros aspectos de nossas identidades (classe social, raça, etc.) ao mesmo tempo [em que] as constroem.<sup>14</sup>

E Moita Lopes completa:

Se a educação basicamente envolve “a apropriação de discursos, como também de conhecimentos e poderes que eles encerram” (Foucault 1984, p. 123), os discursos construídos na sala de aula sobre tipos de pessoas que somos têm que ser cuidadosamente examinados devido a sua relevância na definição de quem somos.<sup>15</sup>

Ou, como afirma Norman Fairclough, o discurso “molda os indivíduos e as interações e é um modo de ação historicamente formado e também forma socialmente”.<sup>16</sup> Para o autor, o uso da linguagem é sempre, simultaneamente, constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças. Ou seja, a língua mostra o que sou e a escola tem um papel crucial nessa formação, muitas vezes definindo o que sou.

A escola, como espaço institucional que tem por função primeira, acordada pela sociedade, a formação de seus cidadãos, é um dos primeiros espaços de convivência social, sendo, também, espaço privilegiado da configuração do modelo de indivíduo exigido socialmente.

De acordo com Jorge Larrosa:

A educação é um processo pelo qual os recém chegados, os novos, os que não falam a nossa língua, são introduzidos em nossa língua... É uma história que não pode ser concebida a partir de um tempo contínuo, mas a partir da descontinuidade, como um devenir no qual emerge o acontecimento, isto é, a liberdade.

Desse ponto de vista, a educação implica uma responsabilidade com a linguagem, dado que a linguagem é esse dom que recebemos e que temos que transmitir. E implica também uma responsabilidade com os novos, isto é, com esses seres humanos que na linguagem de todos, têm que tomar a palavra, sua própria palavra; essa palavra que é palavra futura inaudita, palavra ainda não dita, palavra do porvir. Introduzir os novos na

---

<sup>14</sup> Moita Lopes, 2003, p. 201.

<sup>15</sup> Cf. Moita Lopes, 2003.

<sup>16</sup> Cf. Fairclough, 2001.

linguagem é, portanto, dar a palavra, fazer falar, deixar falar, transmitir a língua comum para que nela cada um pronuncie sua própria palavra.<sup>17</sup>

Ao analisarmos os discursos e suas conexões com o modo de constituir as identidades sociais, precisamos do conceito de representação para indicar como as práticas de significação e os sistemas simbólicos são produzidos, posicionando os sujeitos de maneira específica.

De acordo com Stuart Hall (1997, 2000), a representação é uma prática cultural que estabelece identidades individuais e coletivas, através da classificação do mundo e das nossas relações no seu interior. Hall afirma que o sentido é produzido dentro da linguagem, ou seja, pela prática; assim, “representação é a produção de sentido através da linguagem”.<sup>18</sup>

Ao examinarmos os jovens e tomarmos seus discursos sobre a relação do ser jovem/adolescente e ser aluno, considerando uma prática social particular – a escola –, podemos compreender melhor como sua identidade vai sendo construída.

O conceito de discurso apresenta-se como uma ferramenta para entender o social e as interações humanas, bem como para entender a linguagem dentro da perspectiva dialógica de constituinte/constituída de imagens, representações, conhecimentos, hábitos, identidade.

O cuidado de ouvir a realidade, em função de um percurso investigativo que acolhesse as sutilezas e meandros nem sempre tão explícitos, levou-me a trabalhar com alguns métodos de pesquisa como a fotografia, as entrevistas individuais e em grupos e a análise de documentos.

A fotografia foi grande colaboradora no processo de investigação. A grande vantagem encontrada no seu uso foi a riqueza de informações encontradas nas imagens. Os participantes, nas discussões/entrevistas em grupos, em contato com suas fotos, reviam momentos vividos, trazendo informações que não seriam possíveis sem as fotografias. Dizer de uma situação vivida há mais de um ano, trazida apenas por referências de fala, pode ser bem abstrato. Nesse trabalho, mais do que a lembrança dos acontecimentos, as

---

<sup>17</sup> Cf. Larrosa, 2002.

<sup>18</sup> Hall, 1995, p. 28.

fotos enriqueceram a possibilidade de trazer os detalhes, colaborando na construção dos significados.

O trabalho realizado por Margareth Mead e Gregory Bateson, em Bali, em 1942, abre uma nova perspectiva do uso da fotografia na Antropologia, através de uma obra que se constituiu como fundadora da Antropologia Visual. Surgiu, então, uma nova utilização da imagem fotográfica, para além da mera ilustração do ambiente e dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo, levando em consideração a potência fotográfica para a reflexão e também como instrumento fundamental nas investigações, pois se considera o olhar fotográfico um ato criativo e uma possibilidade de surpresa.

Barthes (1984) trata a fotografia na produção científica como um elemento que se esquiva à classificação, à generalização e, portanto, produz certa desordem. Desordem originada pelo fato de que a fotografia, ao mesmo tempo em que designa a realidade – pois “repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”<sup>19</sup> –, também é invisível, pois seu referente adere a ela, e somente poderá ser vista através dele: “uma foto é sempre invisível, não é ela que vemos”.<sup>20</sup> Trabalhando sobre a afirmação de Barthes algumas fotos receberam um tratamento através do Programa de Photoshop para que ficassem ainda mais transparentes. A intenção era que os jovens a si mesmos e também vissem além das imagens de si mesmos, percebessem as relações estabelecidas e registradas nas fotos.<sup>21</sup> Há fotos/imagens utilizadas nesse trabalho, especificamente nos históricos como ilustração.

A entrevista, de acordo com Alves-Mazzotti, por possuir “natureza interativa, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionário, explorando-os com profundidade”.<sup>22</sup> Sendo assim, esse instrumento foi utilizado depois de já transcorrido um tempo de observação, com o objetivo de aprofundar questões e buscar outros elementos para análise. Os professores e demais adultos responsáveis pelo grupo de alunos também foram entrevistados.

---

<sup>19</sup> Barthes, 1984, p. 13.

<sup>20</sup> Barthes, 1984, p. 16.

<sup>21</sup> As fotos utilizadas estão nos anexos

<sup>22</sup> Cf. Alves-Mazzotti, 1998.

Nas entrevistas, acreditando ser adequado ao que se quer pesquisar – “constituições das identidades –, nos apropriamos de um conceito utilizado pelos teóricos do cinema, a noção de “modo de endereçamento”, buscando, assim, a relação entre o filme e a experiência do espectador.<sup>23</sup> Nas teorias de cinema, se pergunta: quem esse filme pensa que você é? Na pesquisa, pode trazer alguns elementos para se compreender como os jovens se vêem enquanto participante do projeto a inclusão das perguntas: “o que esta política pública (em forma de projetos) pensa que você é? O que você diria para alguém para essa pessoa saber quem você é?”.

A análise documental buscou a quem as políticas públicas se destinam, qual o conceito de adolescente e quais os outros conceitos sobre eles embasam a construção dessas políticas, propiciando, assim, uma articulação entre olhares diferentes, os projetos sobre os jovens e os jovens sobre si mesmos, enquanto destinatários desses projetos. Essa investigação procurou esclarecer, também, qual a relação entre os projetos.

A análise documental se restringiu a alguns documentos: a proposta pedagógica do projeto, tanto os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, quanto o *portfolio* produzido pela escola, com sua história. A análise teve o intuito de fundamentar os históricos da pesquisa, trazendo conceitos que orientam cada uma dessas instâncias.

## **2.2. Percurso metodológico da pesquisa**

### **2.2.1. Ano de 2006**

Durante alguns meses do segundo semestre, acompanhei as turmas na escola durante o tempo de trabalho na Rede do 3º Ciclo. Ao todo, 56 alunos e quatro educadores. Durante quatro meses, presenciei as práticas realizadas pelos professores, suas dúvidas e escolhas, sempre reformuladas a partir de um planejamento prévio, que era apresentado aos alunos. Ao final da discussão do planejamento semanal, realizada com os alunos, às quintas-feiras, a equipe de educadores tinha em mãos algumas diretrizes para a construção do trabalho a cada semana. Na construção dessas propostas, percebi uma separação clara: propostas construídas pelos professores e não discutidas pelos alunos, e propostas trazidas

---

<sup>23</sup> Cf. Ellsworth, 2004.



para o diálogo, apreciação e até mesmo com abertura a discordâncias e reformulações. Ao longo do trabalho, prevaleceram as propostas dialogadas. Pude observar, durante esse período, as estratégias de interação, compreensão, superação e fuga utilizada pelos alunos para lidar com as propostas.

### **2.2.2. Ano de 2007**

Com o fim do ano, a escola optou por participar do Projeto Escola Integrada e não deu continuidade ao Projeto Rede do 3º Ciclo. Essa opção criou agrupamentos distintos entre os alunos que participaram do projeto no ano anterior. Um grupo foi absorvido pelas turmas da Escola Integrada outro grupo não participou por estar fora da faixa etária (06 a 14), e mesmo alguns, fora da idade estabelecida, que foram inicialmente convidados a participar, não o fizeram. Alguns desses até iniciaram, mas deixaram o projeto ainda nos primeiros meses e com uma frequência irregular, enquanto outros não compareceram a nenhuma das atividades, nem mesmo as atividades esportivas, que notoriamente são as mais concorridas. Um terceiro grupo de participantes do projeto de 2006 saiu da escola, parte dele promovido ao Ensino Médio, e outra parte transferida para o Ensino Fundamental, em uma escola estadual próxima.

Formulei dois pontos de coleta de dados para esse segundo momento: entrevistas individuais semi-estruturadas e encontros com o grupo de alunos que participaram em 2006, para debate acerca de temas pertinentes às vivências do Projeto Rede do 3º Ciclo.

O recorte utilizado para selecionar os jovens que participariam das entrevistas foi o lugar que ocupavam durante o ano de 2007. Selecionei, então, alunos que estavam no projeto Escola Integrada, alunos que não participavam mais de nenhum projeto na escola, e alunos que, ao final de 2006, foram transferidos para outras instituições educacionais.

Os encontros foram planejados tendo por base a entrevista coletiva. Apresentei aos participantes um quadro com o calendário das reuniões, os bilhetes informativos e as autorizações para os responsáveis. Os encontros estavam propostos para se realizarem na escola, assim ocorrendo com o primeiro encontro, que foi preparado tendo como foco da discussão o tempo que passavam na escola e a saída dos alunos para conhecer a sede da

Galoucura.<sup>24</sup> Já o segundo encontro foi realizado em uma praça do bairro e o terceiro foi um passeio em um Shopping Center próximo ao bairro.

### 2.2.3 Ano de 2008

Ao iniciar o ano de 2008, propus aos alunos que lessem suas entrevistas, observassem suas fotos e fizessem alguns comentários. A proposta de revisitar o próprio percurso, observando a si mesmos, através de suas falas, entrevistas ou através das fotos, colabora para que os participantes possam pensar sobre o que relataram, ressignificando suas vivências.<sup>25</sup>



Fotografia 01

---

<sup>24</sup> A Galoucura é torcida organizada do time Clube Atlético Mineiro, sendo, entre as torcidas desse clube, a que conta com o maior número de torcedores filiados e maior expressão nos meios de comunicação.

<sup>25</sup> Nesse momento, diante das entrevistas já com os codinomes, surge a os pedidos, às vezes indignados, às vezes ressabiados, para que os nomes reais apareçam. Apenas dois estudantes não se manifestaram quanto ao uso dos nomes reais. Com a pesquisa em processo de finalização, não houve tempo hábil para uma nova rodada de assinaturas por parte dos responsáveis para o uso dos nomes. A mesma reclamação foi feita quanto às fotos. Após a defesa a documentação foi regulamentada - tanto para o uso das fotos quanto para o uso dos nomes reais. Os adultos participantes também autorizaram o uso dos nomes.

### 3. CONTEXTOS E HISTÓRIAS

#### 3.1 Escola Plural

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte instituiu, em 1994, o Programa Escola Plural. A proposta significa a opção por uma concepção de currículo que promova a inclusão e garanta aos alunos o acesso e permanência, com qualidade, na escola, a partir das necessidades, experiências e vivências próprias de cada fase do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta.<sup>26</sup>

Desde a sua instituição, a Escola Plural tem sido analisada nos seus vários aspectos: suas características, a implantação, os ciclos de formação humana, a concepção de educação e a mudança do perfil do profissional para realizá-la. Mendonça (2007) apresenta vários dos estudos já realizados com centralidade na Escola Plural:

A implantação da escola Plural desencadeou inúmeros debates e foi objeto de pesquisa sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Em um balanço da pesquisas sobre ciclos, realizado sobre a coordenação de Souza e Barreto (2004), constata-se que a Escola Plural foi a política pública que implementou ciclos mais analisada no país, sendo a única experiência que passou por um processo de avaliação institucional.<sup>27</sup>

Os estudos apresentam a Escola Plural como uma proposta que consolidou as iniciativas pedagógicas que tinham como objetivo garantir a inserção e permanência dos alunos na escola, com uma educação inclusiva e de qualidade.

Seus eixos norteadores propõem, com radicalidade, uma linha divisória entre a escola conhecida até aquele momento e uma escola emergente.

Instituída na afirmação do direito das crianças e dos adolescentes, na afirmação de uma ação propositiva diante de condições sociais de miserabilidade e de risco, a proposta, atualmente, ainda gera muitos embates e interpretações ambíguas. Não se estabelece com

---

<sup>26</sup> Documento Referências Curriculares para Educação Básica Escola Plural.

<sup>27</sup> Mendonça, 2007, p. 12.

clareza pelas escolas e começa a desaparecer dos discursos oficiais. O nome Escola Plural carrega estigmas, mas suas idéias e conceitos continuam orientando várias práticas e sendo alvo de várias críticas. Coletivos escolares inteiros se assumem plurais ou, no outro extremo, não-plurais.

São muitas as idéias novas, são muitas as experiências que construíram embasamento para essas idéias, os vários relatos publicados e tantas outras ações não publicadas, mas tornadas públicas através da organização da própria escola. Muitas experiências estiveram presentes durante várias manifestações, fossem culturais, como feiras e seminários realizados pelas escolas, em seus bairros, fossem em eventos políticos de cunho público, como os Congressos da Rede<sup>28</sup>, nos quais as escolas apresentavam seus trabalhos e suas críticas.

Quatorze anos depois, com todas as modificações que as escolas viveram, com os processos de adequação e acertos de suas trajetórias, cada escola realiza sua proposta político-pedagógica a partir dos parâmetros que acredita serem mais adequados à sua realidade.

No entanto, uma questão ainda se faz presente: a realidade social é cada vez mais dura e cruel com os menos favorecidos. Apesar do aumento de programas sociais, ainda temos uma faixa da população que não tem garantidos seus direitos básicos.

A centralidade das novas lógicas de ordenamento temporal, considerando o sujeito da educação, central e integralmente; a construção coletiva do trabalho, apesar de suas complicações e embates; a relação com o conhecimento mediada e somada às relações culturais; a socialização voltada para as características de cada idade são alguns dos princípios da Escola Plural que buscam a superação dessa realidade.

Entre as mudanças propostas, três merecem destaque:

1) A relação com o conhecimento:

A escola enquanto espaço de formação de sujeitos ativos e cidadãos emancipados deve buscar implementar uma concepção de conhecimento que se caracteriza pela pluralidade de suas dimensões. Tais dimensões se apresentam tanto sob a forma de conteúdos curriculares que privilegiam a cognição e possibilitam o acesso ao saber universal constituído na

---

<sup>28</sup> Congressos da rede Municipal de Belo Horizonte

história do homem, quanto dos elementos que, expressos na socialização e na experiência cultural dos diversos grupos sociais, se mostram vitais para a construção das identidades dos sujeitos participantes do processo educacional.<sup>29</sup>

## 2) O ciclo de formação:

A organização por ciclos de idade visa “conceder” mais tempo para o aprendizado dos alunos, construindo conceitos, valores etc. Assim há que se definir para cada ciclo de formação o que se deseja construir, quais os componentes cognitivos, afetivos, as vivências. O educando terá um tempo mais longo e flexível do que a organização atual, respeitando-se assim os ritmos diferenciados e diversos do desenvolvimento dos seres humanos.<sup>30</sup>

## 3) A avaliação:

A avaliação deve diagnosticar, identificar avanços e aspectos a serem trabalhados no sentido de garantir a construção do conhecimento. É preciso, ainda, que os próprios sujeitos aprendizes participem ativamente do processo de avaliação como forma de se apropriarem do processo de construção do conhecimento.

N proposta da Escola Plural a articulação entre os processos de construção de conhecimento dos alunos e o ciclo de formação fundamental são dois elementos indissociáveis na formação. “O que” ensinar deve partir de a “quem” ensinar.

A radicalidade dos ciclos de formação é abordada, ainda por Mendonça:

Nos estudos examinados fica evidente que a mudança de maior impacto provocada com pelos ciclos, tanto na Escola Plural, quanto em outras redes que os adotaram, foi a proposição de superar as injustas interrupções do percurso de socialização dos educandos com seus pares, mediante a supressão da possibilidade de retenção dos alunos, pelo menos por um período de tempo maior que o ano letivo.<sup>31</sup>

O ciclo nasce do que é comum a uma determinada idade. Esse comum pode ser considerado pelas experiências de vida, pela capacidade cognitiva, pode pertencer ao campo das intenções e propostas. Esse comum não pode pertencer ao campo das certezas e

---

<sup>29</sup> Mendonça, 2007, p. 24.

<sup>30</sup> Mendonça, 2007, p. 20.

<sup>31</sup> Mendonça, 2007, p. 15.

dos direcionamentos fixos. A relação educativa que parte do que é comum, do que determinada idade deve saber, pode apenas ser um pretexto unificador. O aspecto do tempo é central na trajetória da discussão da Escola Plural.

Contudo, o ciclo também é apontado como o principal problema da Escola Plural.<sup>32</sup> Muitas vezes citado como “promoção automática”, a presença do ciclo muitas vezes está diretamente ligada ou interpretada como falta de reprovação, e, em muitos casos, à palavra “reprovação” usada como sinônimo de “avaliação”.

Visando a superar dificuldades enfrentadas em relação à formação dos alunos, são criados alguns projetos específicos, como a Rede do 3º Ciclo, objeto desta pesquisa.

### 3.2. Rede do 3º Ciclo



Fotografia 02

O Projeto nasce a partir do mapeamento dos alunos acima de 12 anos que ainda não estavam alfabetizados. Este mapeamento é realizado em todas as turmas do 3º ciclo da rede municipal. O resultado do mapeamento apresenta duas questões: a falta de informações sobre as habilidades de leitura e de escrita dos adolescentes, por parte de seus professores, e uma lista de 350 alunos sem base alfabética. O Núcleo de Alfabetização e

---

<sup>32</sup> Avaliação realizada pelo GAME – Grupo de Avaliação em Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Letramento, órgão da Secretaria Municipal de Educação (SMED), criado em 2003, responsável pelo levantamento, e por criar propostas para a política de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, propõe um processo de formação em serviço direcionado aos professores das escolas com maior número de adolescentes não alfabetizados. A formação começou no final de março, com os professores do 3º ciclo, nas escolas. A partir das dificuldades apresentadas pelos professores e da constatação de que essa formação levaria um tempo maior para se efetivar em práticas de leitura e de escrita mais eficazes, sendo necessário criar outras possibilidades, surge a proposta do Projeto Emergencial do 3º Ciclo.

Os adolescentes do projeto apresentam um perfil muito específico: na sua maioria, homens (74%), negros, pobres, residentes em favelas. Como é abordado por Carvalho (2004), em seu estudo: “Quem são os meninos que fracassam na escola?”,<sup>33</sup> os jovens do Projeto correspondiam ao perfil traçado pela pesquisadora.

Entra em cena a proposta de um trabalho com esses adolescentes, em turmas específicas, fora do horário regular da escola. Com a listagem dos alunos, resultado do levantamento já citado, foram formadas 24 turmas espalhadas pela cidade. Cada turma era um pólo que recebia alunos de várias escolas ao redor e, e em algumas, havia uma turma inteira composta por seus próprios alunos. Algumas turmas ocupavam outros espaços não escolares, funcionando em salas cedidas por igrejas e até em parques. As turmas eram formadas com aproximadamente quinze alunos e uma professora alfabetizadora selecionada pelo Núcleo de Alfabetização. Ao todo, 24 professoras e 350 alunos. O trabalho era realizado três vezes por semana com os alunos; os dois dias restantes eram utilizados, um para o planejamento e o outro para a formação planejada e executada por duas assessoras, além da coordenação do Núcleo de Alfabetização.

Os registros sobre o projeto mostram que, ao iniciar, limites e desafios foram apontados. Os limites localizados na certeza de que qualquer projeto emergencial não pode substituir o trabalho cotidiano da sala de aula. O investimento no tratamento dado ao problema deveria ser considerado como pontual, sem incentivar a dissociação da idade dos alunos e seu ciclo de formação humana. Os desafios apareciam quando se pensava nos

---

<sup>33</sup> Carvalho, 2004, p. 11-40.

alunos que iriam participar do projeto e em suas trajetórias de fracasso escolar, como mostram os estudos de Ziviani (2003), Carvalho (2004), Mendonça (2007) e Jorge (2007).

O início das turmas aconteceu em diferentes datas, de junho a outubro, e essa variação refletiu na avaliação final, nos resultados do trabalho com os alunos. A principal observação das professoras foi sobre o efeito da relação aluno-escola, no sucesso, no insucesso dos alunos, conjugando com outros aspectos avaliados, como a discrepância da autonomia dos alunos dentro da escola e fora da escola, ações em resposta às proposta de trabalho, comprometimento.

No decorrer do trabalho, confirmou-se, conforme os relatos das professoras alfabetizadoras, que a grande maioria dos alunos já tinha a base alfabética construída, apresentando um grande nível de dificuldade em relação à produção e à leitura de textos, bem como aos aspectos ortográficos da escrita. Outra constatação foi a dificuldade de relacionamento e convivência que existia nos grupos, reflexo de um sentimento de discriminação e exclusão.

Ao final do ano, esses jovens revelavam, através da confiança e participação, um reconhecer-se como sujeito, uma capacidade de expressar-se diante de um grupo, expor suas fraquezas, de acreditar que o outro pode querer ajudá-lo.

Na avaliação o final de 2003, a análise coletiva da experiência vivenciada e uma reflexão sobre as escolhas realizadas, fez com que o grupo de profissionais envolvidos criasse, coletivamente, os princípios do projeto. Estes princípios nortearam o trabalho do projeto ao longo desses três anos:

- o aluno deve ser sujeito do processo, o que significa envolvê-lo, desde o início, na definição dos rumos do trabalho, na construção de regras de funcionamento da turma, no processo de registro e avaliação da experiência vivida;
- a leitura e a escrita devem ser vistas como práticas culturais, buscando ampliar as experiências de letramento dos alunos;
- a aprendizagem deve ser significativa para que realmente ocorra, o que nos exige uma postura de escuta em relação aos alunos, para encontrar pontos de conexão entre os processos de ensinar e aprender;
- o tratamento da diversidade dos sujeitos no processo de formação nos exige um esforço de transformar a diversidade em uma vantagem pedagógica;
- as atividades devem ser variadas e conectadas com o universo cultural dos alunos, projetos que envolvam temas e atividades próprias da juventude;



- a aprendizagem depende da qualidade das interações, o que significa a necessidade de se construir um espaço rico de troca e cooperação entre os alunos.<sup>34</sup>

Outro aspecto observado foram os conflitos que propostas, como as que foram desenvolvidas, criavam no cotidiano da escola. Estas dificuldade não foi vivida pelas turmas que funcionaram fora da escola.

Avaliou-se que a alternativa de trabalhar fora do espaço escolar foi mais produtiva, trazendo uma participação melhor e mais intensa desses jovens, acostumados com o papel de “fracassados”, endossado pelas falas e olhares do ambiente escolar. Em 2004, todas as turmas do projeto funcionaram em espaços não-escolares, e continuamos com os mesmos alunos, até crescendo um pouco a frequência por isso.

No ano de 2004, as professoras alfabetizadoras passam a formar duplas com os Agentes Culturais, jovens vinculados a movimentos culturais, a maioria com trajetória semelhante a dos alunos do projeto. Esses agentes, falando a mesma linguagem dos jovens do projeto, dando exemplos bem próximos dos alunos, possibilitaram a mediação de dois mundos muito distantes: o da escola e o dos jovens alunos do projeto. A entrada dos agentes na equipe do projeto garantiu a ampliação desse grupo com uma voz mais próxima à dos adolescentes, além de uma participação nos movimentos artísticos, culturais, políticos, com as informações sobre os acontecimentos interessantes, exposições, batalhas, encontros e outros eventos. Além disso, a participação desses jovens também envolveu a presença dos grupos dos quais faziam parte – Tambolelê, Circo de Todo Mundo, Hip Hop Chama, Imagem Comunitária, FaveRock, Uaters Crew, entre outros –, alguns já com um trajetória consolidada de funcionamento público e outros ainda nos primeiros passos.

A formação das professoras alfabetizadoras e dos agentes culturais se apresentou como ponto forte para possibilitar aos mesmos uma visão de formação da juventude mais aberta que a conhecida nas práticas escolarizadas. A troca estabelecida nessa formação incluía a experiência vivida pelos agentes culturais em seus processos de escolarização, momento de quebra da lógica de funcionamento escolarizado.

---

<sup>34</sup> Cf. Leite, 2005.

Os relatos das professoras alfabetizadoras e dos agentes culturais confirmam que várias das apostas feitas na ação de sair da escola realmente foram válidas. Apresentam, também, um ano de muitas dificuldades estruturais, o transporte entre a residência e o espaço utilizado para as aulas, para os alunos que moravam mais distantes, a alimentação, local e a materialidade do trabalho. As condições, às vezes, não eram as ideais, mas eram dificuldades enfrentadas pelos alunos como questões a serem assumidas pelo grupo e resolvidas. O que muitas vezes era dificuldade tornou-se mobilizador do trabalho, as decisões eram tomadas coletivamente e as ações executadas por todos, numa participação direta.

Registros de relatos de alunos participantes desse momento do projeto demonstram que as demandas por condições materiais – merenda, carteira, vídeo, armário e espaços adequados – eram reconhecidas como direitos desses jovens. O reconhecimento dos direitos pode ser observado através da escrita de uma carta para pedir armários para a secretária de Educação, através do agendamento de reunião com a direção da escola para discutir o material escolar que ainda não foi comprado, ou da organização das atividades conjuntas e planejamento dos tempos para o uso das instalações onde a turma estava se reunindo, fosse um parque ou uma igreja. Essas e outras ações eram planejadas em suas minúcias, envolvendo, em todas as partes da operação, os jovens da turma e a realização por parte dos mesmos.

Mesmo reconhecendo os direitos dos alunos às condições materiais, merenda, mobiliário adequado, equipamentos e infra-estrutura que, em geral, as escolas municipais têm, era notória a diferença dos alunos quanto à participação e à qualidade dessa participação. Questionava-se o que esse ambiente interferia no trabalho realizado, o que esse trabalho trazia de diferente que mudava o comportamento dos alunos.

Os alunos sabiam que estavam ali para aprender a ler e a escrever, como estiveram, por muitas vezes, dentro das escolas, durante suas trajetórias escolares, em espaços diferenciados, em tempos criados ou subdivididos, em turmas organizadas e reorganizadas, em propostas criadas nas escolas para a mesma finalidade. Qual a diferença?

Em todo o processo, cultura, arte e educação foram o eixo do trabalho, e a participação, a metodologia.

Durante o ano de 2004, cada grupo, de acordo com o interesse dos alunos, desenvolveu uma proposta de trabalho específica. Trabalhos centrados na observação e estudo do entorno de onde era desenvolvido o projeto, com caminhadas pelas ruas, representadas através da pintura e vídeo; troca de correspondências entre dois grupos, como forma de interação e conhecimento, foram alguns dos projetos desenvolvidos.

Um ponto em comum entre todos os trabalhos foi o de levar os jovens a conhecerem os espaços urbanos, constituindo-se, de fato, como cidadãos participantes e conscientes de uma existência que ainda não tinham experimentado, de um papel que não haviam vivenciado na sociedade.

Na avaliação, ao final de 2004, constatou-se o aumento da autonomia, bem como a construção positiva do sujeito como cidadão, ao estar fora dos muros da escola. Em contrapartida, estar longe do ambiente escolar realçou o não-envolvimento da escola, percebido através da atitude dúbia do aluno, que, no projeto, se mostra interessado, participativo, e na escola, infrequente e passivo.

Era o momento de restabelecer elos com a escola, conseqüentemente, com os professores desses alunos.

Em 2005, partindo do acúmulo dos anos anteriores, e diante de uma demanda que não era só de alfabetização, mas da relação desses adolescentes com o conhecimento escolar, ampliou-se o Projeto para um trabalho voltado para as práticas educativas que constituíssem uma escola sensível às especificidades da juventude, principalmente para a juventude em risco social.



Fotografia 03



contratação que garantisse a esses jovens uma atuação com condições trabalhistas foi feita em dezembro.

Ao final de 2005, a avaliação realizada pela coordenação, professores e agentes culturais apontou algumas importantes decisões como, por exemplo, necessidade da seleção de professores. O procedimento realizado pela coordenação do projeto, até aquele momento, era o de respaldar a decisão da escola, conhecendo os professores que fossem indicados. O coletivo avaliou que, mesmo sendo indicados pela escola, havia a necessidade de uma conversa de esclarecimento com os professores que pleiteavam a entrada no Projeto, visto que, em muitas escolas, a escolha do professores para o preenchimento de vaga se deu por critérios alheios ao Projeto. Considerar a afinidade com a proposta político-pedagógica; a inserção do professor na comunidade ou na cultura; o trabalho com diferentes linguagens ou esportes; a disponibilidade para uma atuação participativa dos alunos e o reconhecimento dos mesmos como sujeitos de direitos foram alguns, entre outros critérios, que delinearum um perfil de professor de adolescente em tempo integral.

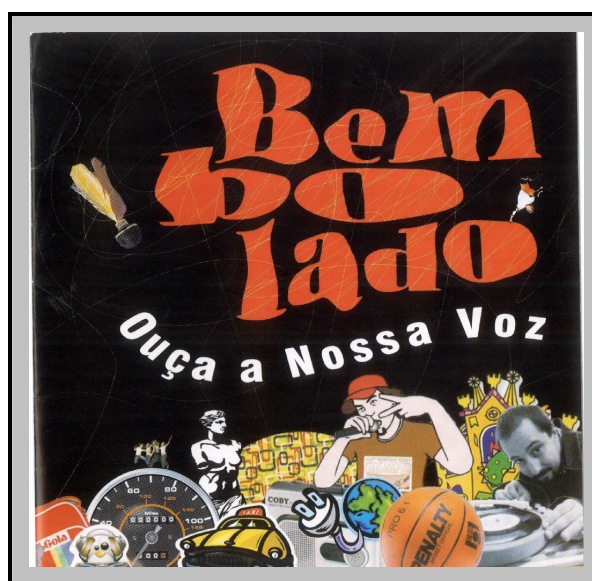


Figura 02

No ano de 2006, o Projeto Rede do 3º Ciclo dobra o número de alunos e de professores. Escolas pleitearam a participação e atendimento a seus alunos, aceitando os critérios propostos para a organização do trabalho e seleção de professores. Ao todo, são 106 professores e 46 agentes culturais para o atendimento de 2.120 alunos do 3º ciclo.

Intensifica-se a discussão sobre a política para a ampliação da oferta de tempo para os alunos da rede municipal. As discussões com ONG's e com a secretária de Assistência Social, a adesão de outras prefeituras, como a de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, com a proposta batizada de Bairro Escola,<sup>35</sup> a participação no grupo de Cidades Educadoras,<sup>36</sup> para a definição de um atendimento amplo, todos esses movimentos convergem para a criação do Programa Escola Integrada.<sup>37</sup>

### **3.3. A escola escolhida: Escola da Mata<sup>38</sup>**

#### **3.3.1. Apresentação**

A escola está localizada em meio a uma área verde de, aproximadamente, 10.500 m<sup>2</sup>, cercada por três vias de trânsito intenso – duas BR's e uma Via Expressa. Foi construída em 1976, em resposta à mobilização popular, iniciada em um conjunto habitacional, em um bairro que, em 1973, não tinha planta aprovada pela Prefeitura de Belo Horizonte. Esse ano marca o início das atividades da Associação de Moradores do bairro. A ausência de uma escola pública somava-se à inexistência de outros serviços básicos, como água encanada, esgoto e ônibus, entre outros aspectos urbanísticos. As ações que foram organizadas pela Associação – manifesto em forma de Carta Aberta às autoridades, abaixo-assinados, conversas com a Câmara de vereadores e com outras autoridades – fizeram com que, no ano de 1976, quase todos os melhoramentos urbanísticos fossem conquistados. Restava, no entanto, a escola.

A Associação procura, então, o secretário de Educação, e consegue a promessa da construção da escola. Para tanto, a Prefeitura de Belo Horizonte negociou o terreno, uma reserva de mata fechada apresentada pela Associação como única área com o espaço necessário. A negociação previa, em troca do terreno, que o proprietário poderia desmatar o restante da reserva, criando um loteamento para a comercialização. O fato estampou a

---

<sup>35</sup> Ver, na Internet <[www.bairroescola.com.br](http://www.bairroescola.com.br)>.

<sup>36</sup> A declaração de Barcelona que firma os princípios de uma cidade educadora pode ser lida no *site*: <<http://www.quintacidade.com/wp-content/uploads/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>>.

<sup>37</sup> Programa da Prefeitura de Belo Horizonte que visa a ampliar a jornada educativa na rede municipal, por meio de parcerias com ONGs, instituições públicas e privadas de ensino superior.

<sup>38</sup> O nome da escola é fictício.



primeira página dos jornais da época com manchetes como: “O preço da devastação”, com a foto da mata e, em primeiro plano, a placa da obra que seria realizada e seu valor, CR\$ 2 milhões. Um embate entre as secretarias de Educação e de Meio Ambiente foi gerado, a ponto de o secretário de Educação ser processado pela Secretaria de Meio Ambiente. A Associação de Moradores se mobilizou novamente e realizou algumas ações em defesa da construção da escola: nova lista de assinaturas, uma inserção na imprensa, com a apresentação das justificativas e assumindo as responsabilidades pelo corte das árvores. Nessa ação, também fica firmado o acordo de que, na área da escola, as árvores mais antigas não serão cortadas.



**Fotografia 04**

Vista aérea do espaço ocupado pela escola (Arquivo PBH – Década de 1990)<sup>39</sup>

No que tange ao aspecto físico, a escola possui: dezesseis salas de aula; uma sala de artes; duas quadras; uma cantina; um auditório; uma sala de professores; uma sala de projetos (para os professores), equipada com quatro computadores; uma biblioteca, com um rico e variado acervo e três computadores; uma secretaria, com quatro computadores; uma sala de coordenação e outra para a direção da escola. Ressalta-se que a Biblioteca

---

<sup>39</sup> O nome da escola foi trocado, no entanto, a localização e seu entorno são informações relevantes à pesquisa.





A escola atende a uma clientela bastante variada, com perfil socioeconômico heterogêneo, com alunos de classe média, bem como alunos vindos de vilas e favelas, com destaque para aqueles oriundos do assentamento do Conjunto Via Expressa (CVE), do Bairro Califórnia.

O corpo docente da escola é composto por profissionais concursados que atuam entre os três ciclos do Ensino Fundamental, distribuídos em dois turnos, nos horários de 07h00min às 11h20min e 13h00min às 17h20min.

### **3.3.3. Histórico**

A história da escola será, aqui, dividida em três fases, de acordo com o *portfolio* elaborado pela escola, sob orientação do LabepeH,<sup>41</sup> dando-se ênfase aos pontos de maior relação com a proposta desta pesquisa.

#### **1ª Fase: 1990 a 1994**

Nesse período, a escola conta com um número de alunos em torno de 1.100. Em 1993, abre vagas para a 5ª série. O processo de ampliação é progressivo: 6ª série em 1994; 7ª série em 1995; e, finalmente, em 1996, o Ensino Fundamental está completo.

O Colegiado é instituído, as questões pedagógicas abordadas ficam restritas à aprovação dos alunos e à discussão do calendário escolar. A participação da comunidade, compondo o Colegiado e participando das assembléias escolares, marca os primeiros passos do diálogo da escola com a comunidade.

#### **2ª Fase: 1995 a 2003**

Nesse período, destaca-se a implementação da Escola Plural na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

A escola localiza as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores das escolas da periferia que atendiam a uma população socialmente vulnerável. São práticas que têm como objetivo incluir e garantir a permanência do aluno na escola, a partir de um atendimento diferenciado, pois esse aluno, geralmente, não recebe a devida atenção da

---

<sup>41</sup> Laboratório de Estudos e Pesquisas em História da UFMG.

família, saindo da escola em busca de trabalho, ou de outras atividades menos nobres, para garantir o seu sustento.

A escola vivia um quadro em que havia desacordo, por parte de alguns professores e funcionários, sobre a ingerência dos pais de alunos nas decisões tomadas pela escola, uma vez que a direção colegiada permitia a participação da comunidade e o questionamento com relação a diversas práticas autoritárias e mesmo discriminatórias percebidas no espaço escolar.

Em seu *portfolio*, a escola conclui sobre a Escola Plural:

A Escola Plural na realidade é uma compilação e, posteriormente, a teorização metodológica de práticas pedagógicas dos professores que trabalhavam na periferia de Belo Horizonte. Essas práticas eram e são ainda desenvolvidas com o objetivo de atrair e garantir a permanência de crianças de áreas onde a exclusão social e econômica é evidente.<sup>42</sup>

A escola começa a discutir a Escola Plural em 1996, e os primeiros registros aparecem nas atas do Colegiado, com a justificativa de que “a clientela da escola continua praticamente a mesma, alunos oriundos da classe média dos conjuntos próximos, com assistência da família”. Em 1996, a escola começa a viver o agravamento dos problemas de disciplina e, em consequência, dificuldades na aplicação de normas disciplinares, provocando uma modificação nas “penalidades impostas aos alunos”.

Aparece, a partir desse momento, preocupações com as questões de segurança da escola, algumas incursões no Orçamento Participativo, a inclusão de portadores de necessidades especiais e a inclusão étnico-racial. A inclusão de portadores de necessidades especiais até conduziu a um relato de experiência sobre Paralisia Cerebral, num trabalho realizado sob orientação do Hospital Sarah Kubitschek, relato este, sobre um aluno do 1º ciclo, realizado na Rede de Trocas.<sup>43</sup> Quanto ao trabalho realizado sobre as questões étnico-raciais, fica ligado às ações de comemoração aos 500 anos do Brasil.

A distância entre a abordagem da questão étnico-racial, realizada como tema transversal e geralmente relacionada com o folclore e as datas cívicas, e a abordagem proposta pela Lei Federal nº 10936/2004 já é percebida e registrada no *portfolio* a escola.

---

<sup>42</sup> Extraído do *portfolio* construído pela escola, em parceria com o LabepeH.

<sup>43</sup> 1º encontro: paralisia cerebral. *Rede de trocas*: inclusão escolar. Belo Horizonte: SMED/Cape, 2000.

Nesse período da história da escola, os projetos priorizam os ciclos iniciais de formação – 1º e 2º ciclos – e são voltados a áreas de interesse disciplinar ou à assistência aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

### **3ª Fase: 2004 a 2006**

A entrada dos alunos do Conjunto Habitacional Via Expressa (CVE) marca essa fase. Um grupo composto de crianças e jovens filhos de famílias assentadas no conjunto, desde abril de 2004. Esse grupo vem transferido de áreas de risco; são desabrigados das chuvas do final de 2003 e muitos desses moradores ficaram albergados durante o tempo de espera pela nova residência. Os alunos não foram para a escola imediatamente.

O fato apresenta à escola um grupo de alunos com um perfil marcado por características de vulnerabilidade e alta mobilidade das famílias. Um grupo que ainda não era um grupo, que ainda não havia se constituído como tal. Alunos de diversas partes da cidade, algumas famílias inteiras, com oito ou mais integrantes ocupando a nova moradia. As condições que os trouxeram ao novo conjunto habitacional os alinhavava na formação de um grupo. Muitos eram vizinhos, mas ainda não eram amigos, moravam no mesmo local, mas ainda não compunham uma comunidade. Alguns deles trouxeram consigo conflitos iniciados em outros espaços de moradia, a rua, o albergue ou o antigo bairro ou vila. Onde quer que essas pessoas tivessem vivenciado suas experiências e construído suas relações, elas as trouxeram junto com sua história, embaladas com seus pertences.

A mudança dos moradores foi realizada durante todo o 2º semestre de 2004. Os alunos não chegaram à escola todos de uma vez. Eles foram matriculados, inicialmente, em outra unidade escolar, mais distante, e o transporte providenciado pela Secretaria de Educação fazia o trajeto para levar os alunos. Houve um movimento da comunidade e da escola contra o encaminhamento dos alunos para a escola.

Com o início do ano letivo de 2005, os alunos são matriculados na escola, que era a mais próxima do conjunto, garantindo a chegada, em bloco, desse grupo. As características semelhantes, local de moradia e trajetória até ali, os uniam, em contraposição ao grupo de alunos que fazia parte do corpo discente da escola. Esses novos alunos trouxeram novas demandas e agravaram as já existentes.

A relação dos pais e da comunidade em geral foi de rejeição ao grupo de moradores que chegava. Anteriores a 2005, data de entrada dos alunos na escola, várias ações foram realizadas, por grupos dos moradores, contra a construção dos prédios, a ocupação dos apartamentos e, finalmente, contra o ingresso dos alunos na escola.

Observando esses dois grupos, os que já habitavam as proximidades da escola e os novos habitantes, temos, de um lado, um grupo de moradores recém-chegados, que, pelo histórico de construção da escola, nos anos de 1970, chegaram a um local ainda sem as condições urbanas básicas, que participaram ativamente da organização da Associação de Moradores, das melhorias locais. E o segundo grupo, aproximadamente 20 anos depois: novamente um grupo recém-chegado a um conjunto habitacional, com algumas condições já garantidas – por exemplo, água, esgoto, escola –, mas que ainda não é um bairro e que tem pela frente toda uma movimentação pelos direitos a serem assegurados. Trinta anos depois – três gerações, no máximo quatro –, essa parte da história parece não ser mais lembrada.

O questionamento da rejeição desses moradores tem como resposta, por parte da comunidade, os perigos representados pelo outro. Aqui, temos o agravamento do fato do outro ser reconhecidamente marginalizado por falta de condições sociais básicas. Um “outro” abandonado, da rua, sem dono ou instituição que respondesse por ele ou que lhe apoiasse. No caso, o apoio a que nos referimos não é o acolhimento no albergue, nem o Programa Bolsa Escola, nem a Associação de Catadores – alguns desses moradores encontravam nesses espaços ou nas pessoas ligadas a eles alguns referenciais de cidadania e direitos que os faziam agir de maneira um pouco mais segura diante da comunidade já há mais tempo instalada.

Voltando à relação estabelecida entre os alunos e a escola, o *portfolio* traz a descrição do ano de 2005 como “particularmente exaustivo”, com ocorrências disciplinares constantes, e com defasagens na construção da base alfabética, com ênfase nas dificuldades em relação ao 3º ciclo, apresentando a maneira como essa relação se forma. A escola busca, então, soluções nos projetos oferecidos pela Secretaria de Educação. Após várias negociações, a escola inicia, em 2006, sua participação no Projeto Rede do 3º Ciclo.

### 3.3.4. A avaliação

A escola vivencia, nessa fase, outro problema: a avaliação dos alunos. Problemas com a concepção de avaliação que se refletem nos instrumentos de avaliação. O *portfolio* construído pela própria escola mostra, de forma clara, as dificuldades em definir um instrumento de avaliação que será usado como registro da vida acadêmica dos alunos, tanto internamente, na continuidade dos estudos na própria escola, quanto na transferência do aluno para outra instituição, para apresentar “algumas” características previamente acordadas pela equipe que trabalha com os alunos para os futuros professores ou para os pais e demais responsáveis.

A nova concepção de avaliação exige novos critérios e vai revolucionar as práticas, descartando métodos avaliativos até então adotados, gerando insegurança nos professores e inércia na organização escolar. Essa nova realidade se evidencia na falta de registros da vida escolar dos alunos. De acordo com concepções diferentes e depoimentos do professorado, continua sendo o tema mais complicado e diversificado dentre os desafios impostos pela Escola Plural.

Essa afirmativa pode ser comprovada a partir da grande variedade de fichas adotadas, algumas vezes, pelo mesmo ciclo.

Para a maioria dos professores dos 1º e 2º ciclos, a avaliação é um processo contínuo e formativo que funciona como diagnóstico. Já no 3º ciclo, a questão é mais complicada e polêmica, pois esses professores, na sua maioria, associam os aspectos quantitativos a conteúdos escolares aprendidos. Porém, apesar dos entraves no decorrer do período analisado, a Escola da Mata faz da avaliação um instrumento de diagnóstico sem caráter punitivo.

De acordo com a avaliação feita pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME, “a ausência de parâmetros claros impede que o professor desenvolva um processo de observação do aluno objetivamente”.<sup>44</sup> Daí a diversidade de fichas de avaliação já anteriormente observada. Esse processo continua sendo trabalhado pelos professores, juntamente com as questões relativas à retenção no final do ciclo.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Cf. GAME, 2000.

<sup>45</sup> Anexo as fichas finais de avaliação dos anos de 2006 e 2007

A questão da infrequência, fator de retenção, aparece principalmente nos alunos do 3º ciclo, apesar do registro do BH Escola, que consiste na notificação dos alunos faltosos e que tem a intervenção do Conselho Tutelar junto à família. Em alguns casos, o aluno chega a perder a Bolsa Família ou a Bolsa Escola, se o número de faltas não for justificado.<sup>46</sup>

Entender o que a avaliação representa para o grupo de professores servirá como um elemento para a compreensão das falas dos alunos sobre os significados de ser aluno. Não será feita, aqui, a análise dos processos de avaliação dos alunos na escola. A ficha final de avaliação será o instrumento oficial da escola considerado nesta pesquisa. Interessa, ao final do período, no fechamento do ano letivo, o que está dito sobre os jovens na realização de seu papel de aluno.

Considerando a dificuldade dos professores para realizar a avaliação e para consolidá-la num instrumento oficial, a ficha realizada, nos anos de 2006 e 2007, apresenta a decisão dos professores sobre o que é importante dizer da condição e da situação dos alunos.

Os contextos e histórias apresentados até aqui formam um panorama no qual se inserem as cenas específicas vividas pelos atores pesquisados.

---

<sup>46</sup> Cf. GAME, 2000.

## **4. OS ALUNOS QUE TAMBÉM SÃO OS JOVENS... OU SERÁ O CONTRÁRIO?**

### **4.1. A turma de 2006**

O Projeto Rede do 3º Ciclo, da SMED, foi implantado na Escola da Mata no ano de 2006. O grupo de professores foi decidido após um relato das experiências do projeto nos anos anteriores. O relato, realizado pelo grupo de coordenação do Projeto Rede do 3º Ciclo, com a presença dos professores e coordenadores, nos dois turnos, teve o objetivo de atender à solicitação de atendimento aos alunos e de reverter o quadro de resistência. Resistência por parte dos professores do 3º ciclo, que trabalhavam à tarde, e que acabavam de receber os alunos, e resistência do outro turno, professores do 2º ciclo, no qual alguns alunos, chegados em 2005, já eram conhecidos, além dos alunos que já estudavam na escola nos anos anteriores.

No relato apresentado aos professores, observou-se que o trabalho do Projeto Rede do 3º Ciclo começou voltado exclusivamente para a alfabetização da adolescência. À medida que o trabalho avançava, foram colhidos vários indícios da relação do adolescente com o conhecimento escolar, de uma forma qualitativa, e não só do processo de alfabetização. A vivência do risco e a vulnerabilidade social estavam diretamente implicadas na forma como os alunos e alunas eram vistos, o que também alterava o modo como se realizavam como sujeitos de conhecimento ou estudantes. As características de exclusão social eram levadas em conta para definir o grupo dos alunos que não aprendiam, que apresentavam dificuldades ou indisciplina.

Na reunião, dúvidas sobre o projeto foram externadas pelos professores. O grupo de professores do 3º ciclo apresentou questões, como:

- a) sobre o que acontece na rotina do trabalho: “Eles vem só pra cantar?”;
- b) sobre a relação com os conteúdos escolares: “Eles aprendem português e matemática?”;
- c) sobre a relação dos professores do 3º ciclo com o projeto: “Podemos mandar para casa?”

Algumas questões demonstravam clara preocupação com o cotidiano do aluno: “O aluno pode participar só do projeto?”, apresentando uma posição contrária ao projeto ou contrária à vinda dos alunos para o turno. As posições declaradamente contrárias foram em menor número do que as posições favoráveis à vinda dos alunos para o 3º ciclo. Vários professores manifestaram suas opiniões declarando a situação como uma realidade a ser enfrentada e colocaram o projeto numa posição de colaboração em face desse enfrentamento.

Os professores e a coordenação do turno da manhã, conheciam alguns alunos e suas “dificuldades”, e as preocupações estavam concentradas na idéia de que, ao se realizar o projeto, se reafirmaria que os alunos iniciantes no 3º ciclo seriam castigados, ficando mais tempo na escola. Percebia-se uma preocupação de uma parte do grupo com os alunos e a representação que estes teriam de que não avançaram como alunos, ascendendo ao 3º ciclo.

Além disso, também preocupava a relação dos adolescentes com os alunos menores (1º e 2º ciclo) que freqüentavam o turno. Muitos questionamentos sobre como administrar a relação entre as idades. Uma dúvida específica chama a atenção, a coordenação do turno da manhã, 1º e 2º ciclos, questionou sobre qual seria o procedimento diante de uma situação de ato de indisciplina por parte dos alunos do projeto. A pergunta englobava a idéia de quem coordenaria, se as turmas do projeto seriam contadas como mais duas turmas do turno, aumentando a carga de trabalho da coordenação. Em resposta, reafirmou-se que o projeto estaria presente no turno com uma gestão própria; a idéia era criar, com os alunos, uma forma de trabalho em co-responsabilização, e que os adultos que estivessem à frente das turmas deveriam mediar os conflitos. Ficou no ar certa incredulidade de que isso se efetivaria. Essas falas foram finalizadas com a afirmação de duas professoras que trabalhavam em outras escolas, mesmo em outro ciclo, e perceberam algum ganho com o projeto no sentido do questionamento.

Esses relatos serviram para iniciar um longo e diário diálogo do projeto com a escola. E também para revelar, àqueles que se propunham a assumir o trabalho, a dimensão do enfrentamento que teriam pela frente, nos dois turnos. Ao final de todas as discussões, dois coordenadores do 3º ciclo, um com formação em artes e a outra com formação em geografia, e uma professora alfabetizadora do 1º ciclo assumiram a proposta na Escola da



Mata. Estava formada a equipe, faltava o agente cultural. Ele foi indicado pelos profissionais da escola; tendo ali estudado durante todo o Ensino Fundamental, cursava o Ensino Médio, era grafiteiro e *skatista*. Desde o início, foi considerado como um educador do grupo, como ele mesmo afirma:

**Thiago:** basicamente, quando eu entrei, passaram a idéia de assim: nossa equipe era de três professores, trabalho de três professores, que era o André, a Gracilea e a Dinalva, e o agente cultural que era eu. Só que em nenhum momento tinha essa divisão na nossa equipe não. Pra todos, pra tudo, eram 4 professores, uma equipe de 4 professores. Quatro educadores, né? A gente mesmo não se rotulava professor. Nós éramos educadores. E eu trabalhava com artes visuais, com foco no grafite com eles, né? Só que, ao longo do... com o passar do tempo, foi se desenvolvendo várias outras atividades de interesse deles, sempre surgia uma idéia nova, a gente buscava e ia. Tinha um apoio bacana da escola, a gente se empenhava ao máximo, a equipe, né? Os quatro professores.

Durante uma semana, a equipe se encontrou para organizar o início do trabalho, preparar a reunião com os responsáveis, e além de encontrar com outros professores do projeto, que já acontecia desde 2005, em outras escolas, ou que iniciaram em 2006, como eles. A turma foi formada a partir de um levantamento feito pelos professores, como mostra esse depoimento:

**Dinalva:** Entregamos uma ficha de inscrição e os pais levaram essa ficha pra casa, preencheram e os meninos começaram a trazer a ficha. Aí, nós vimos o seguinte: que não foram só os meninos do assentamento que começaram a participar da Rede do 3º Ciclo não. Nós tínhamos alunos que já eram alunos da escola há muito tempo e que tavam com uma grande defasagem de aprendizagem principalmente e também que eram alunos que tavam com grande problema de dificuldade de socialização, que eram os alunos que... que tinham... já tinham uma certa repetência na escola, que tavam assim, dando um trabalho muito grande de... de... de disciplina dentro das salas de aula. Então já era aluno que era colocado mais ou menos à margem mesmo, né?

A demanda era para o trabalho com três grupos de alunos: um grupo determinado pelo 2º ciclo como alunos que estavam passando ao 3º ciclo com necessidade de um trabalho específico de leitura e de escrita: “precisam de ajuda”. No caso dos alunos da escola que já cursavam o 3º ciclo, a afirmação sobre os alunos era de que eles não faziam nada na sala de aula. Para os professores, a maior razão desse comportamento era por “não

saberem ler e escrever”, não eram alfabetizados e, a alguns, se somava à caracterização de “indisciplinados”. Quanto ao grupo de alunos que estava chegando à escola, eles eram caracterizados também pela “indisciplina” e pela relação escolar; alguns não realizavam as atividades na sala de aula, outros, os professores percebiam as tentativas sem sucesso de realizarem as tarefas autonomamente, caracterizados como aqueles que “precisam de ajuda”. As discussões realizadas com a equipe ajudaram a fazer uma revisão da forma de entrada dos alunos. Outra abordagem foi escolhida e os jovens foram convidados a participar. No lugar da convocação ou de uma autorização dos responsáveis, a equipe organizou um lançamento do projeto na escola, com caráter festivo e com o objetivo de envolver alunos e responsáveis.

Esse evento marcou o lançamento do projeto na escola. Jovens e familiares foram recebidos pela equipe de professores, a direção, a coordenação, a representante da Secretaria da Educação que acompanhava a escola, e que foi a pessoa diretamente ligada à negociação da abertura do projeto na Escola da Mata.

Os professores convidaram os jovens e seus responsáveis a ocuparem três salas para uma atividade. A grande maioria, mulheres: mães, tias, avós e irmãs e alguns poucos pais, mais precisamente, dois, sendo que um deles estava com a esposa. Através de uma dinâmica, os professores levantaram as expectativas sobre o Projeto Rede do 3º Ciclo, falaram de sua proposta pedagógica, seu funcionamento e deram outros esclarecimentos.

Um assunto que chamou a atenção foi a forma de entrada dos alunos no Projeto. Mesmo os professores enviando uma carta-convite para os responsáveis de um grupo de alunos já listado pela escola, a decisão em participar do projeto era dos alunos e alunas. Eles e elas foram “convidados” a participar. Algumas responsáveis questionaram: “que é isso de querer vir, tem que vir e pronto!”. Diante desses questionamentos, os professores responderam, rapidamente, que todos ali já eram bem grandinhos para decidir participar, não vir obrigado e saber o que era melhor para eles. Essa resposta foi vista com desconfiança por alguns, mas a maioria presente, responsáveis, alunos e alunas, pareceram aprovar. Algumas manifestações de concordância: “é isso mesmo”, e balançares de cabeça, demonstravam que a fala dos professores era convincente. Algumas alunas começaram a cochichar tecendo comentários sobre esse “querer participar”. Perguntavam entre si: “você vai?”. Pareciam querer primeiro saber o que os colegas pensavam antes de decidir; uma

forma de “decidir em grupo”. Todos na sala ficaram mais descontraídos para conversar entre si e com a professora que ali estava. O grupo ficou mais movimentado e barulhento, havia, por parte dos alunos, uma aparente euforia com o que estava acontecendo.

Em seguida, a professora passou para a dinâmica planejada. Distribuiu um papel recortado, em formato de uma lâmpada das histórias de Aladim, deu uma lâmpada a cada grupo familiar, pediu que escrevessem o que desejavam para os jovens. A professora pediu que, antes de escrever, todos se concentrassem em tudo de bom que eles desejavam para seus filhos, netos, sobrinhos, vizinhos. Pediu, então, que escrevessem. Esse curto momento de escrita apresentou alguns indícios da pouca familiaridade desses adultos com a escrita e demonstrou também a postura dos mais novos que assumiram a função ou de escribas ou apoiadores da escrita do adulto, colaborando na escolha do que escrever e de como escrever. Durante a escrita, verificavam o que o outro escreveu e perguntavam: “é assim?”. Uma adolescente escrevia o que a avó lhe ditava.

Ao ser perguntada sobre o que queria dizer com “novas estratégias na estrutura do projeto”, uma menina não respondeu prontamente; retomou o papel e escreveu: a nova biblioteca e a informática. Era uma aluna que estava participando do colegiado há três meses, não faltava a uma reunião; os outros membros do colegiado e os professores do 3º ciclo já comentavam sua boa participação. A professora do projeto que era coordenadora do 3º ciclo afirmou que ficou surpresa que a aluna sabia ler e escrever.

Os desejos foram apresentados e comentados. Uma mãe afirmou, antes de ler: “que alguém goste um pouquinho do meu filho”. Ela leu e apenas afirmou que queria muito que acontecesse, estava emocionada e não conseguiu falar.

As lâmpadas com os desejos das três salas foram lidas e coladas em um cartaz que repetia o formato da lâmpada de Aladim, preso à parede da cantina, de frente para a arquibancada. Todos os desejos colados, a professora completou, afirmando que aqueles também eram desejos dos professores do projeto.



Fotografia 05



Fotografia 06

O momento coletivo do evento continuou com as falas da direção, dos professores responsáveis e de um agente cultural participante de outra escola. O agente cultural convidado falou para os jovens presentes sobre o que acontecia na turma em que ele trabalha. Cantou um RAP, escrito junto com os jovens da outra escola, e envolveu a todos com uma fala afirmativa e carinhosa sobre o projeto e seus participantes.

Em seguida, um grupo de dança com participantes da escola se apresentou. Os jovens presentes ficaram muito atentos à dança. Os participantes, da idade deles, meninos e meninas, dançando vestidos com uma camiseta com o nome do grupo e calças largas. Só os calçados variavam – mais ou menos gastos –, os tênis denunciavam o tempo de uso.

Os jovens se interessaram também pelos folhetos com informações sobre um evento realizado pela Coordenadoria da Juventude.

O encontro terminou com todos se servindo, ao redor de uma grande mesa de café da manhã organizada no *hall* em frente à cantina. O clima descontraído e festivo marcou as despedidas; muitos jovens saíram afirmando que iriam participar do projeto.

Durante a semana seguinte, os professores recolheram as autorizações e conversaram com algumas mães que não puderam comparecer ao encontro de sábado. O que chamava a atenção, nessas conversas, era a postura da mãe para saber se era um horário para o aluno estudar “de verdade”, que se fosse para outra coisa ela não ia autorizar. Moradores do CVE, a mãe se mostrava preocupada com o filho ficar em casa, à tarde, sozinho, e após a explicação dos professores de que vários alunos participariam, ela fez uma lista para se assegurar de quais moradores dos “predinhos” estariam à tarde na escola.

Após um movimento de inscrições, e um “corpo-a-corpo”, uma insistência por parte dos professores para que alguns alunos participassem, o projeto começou a funcionar na Escola da Mata, sem os cinquenta alunos, número necessário para compor duas turmas. Esse número de alunos se alterou durante todo o ano, finalizando com um total de 56 alunos freqüentes. Durante as primeiras semanas, os jovens participaram com posturas muito diferenciadas. Todos queriam entender o que aconteceria ali. Alguns perguntavam claramente: “O que vamos fazer? O que vai acontecer?”. Outros apenas ficavam na sala, à espera dos acontecimentos, e um terceiro grupo pairava de forma desconfiada, como se não quisessem ocupar um lugar, como se estivessem prontos para levantar e sair a qualquer momento. Alguns não chegavam nem a se sentar na sala, outros ficavam na porta. O perfil dos alunos foi definido por esta professora:

**Dinalva:** eles tinham, assim, vivência escolar, mas não era uma vivência assim, um ano todo numa escola. A cada tempo eles tavam numa escola. Moravam num lugar... muitos foram moradores de rua, outros ficaram muito tempo morando lá no Mineirão. Outros foram... é... as casas foram desapropriadas na Vila São José. Então todos foram... Aqui, do lado da Cidade Industrial, que eu não lembro o nome da vila. Fizeram um assentamento e a escola, por ser ama escola próxima desse assentamento, que recebeu esses meninos. E ai, quando eles chegaram na escola, a escola percebeu uma dificuldade muito grande de ta trabalhando com esses eles. Não só a parte de didática, de conteúdos, mas a parte de socialização deles. Eles foram, assim, a princípio, eles foram muito rejeitados pelos alunos que já estavam na escola, pela comunidade. Pela comunidade com um todo, pela comunidade escola, né?

O trabalho realizado com os jovens era distribuído ao longo de quatro dias, de segunda a quinta-feira. A sexta-feira era o dia reservado pelos professores para a preparação dos materiais, organização das atividades, contatos com outros espaços, conversas com algum familiar ou responsável. Os educadores se revezavam, se houvesse a necessidade de atender aos familiares e responsáveis, durante as atividades.

Os jovens chegavam à escola por volta das 08h30min, um adulto do projeto ia abrir o portão para a entrada deles, alguns ficavam sentados no meio-fio, do outro lado da rua, à espera. Quando alguém se aproximava para abrir o portão, o grupo mais afoito, as meninas principalmente, entrava correndo. Sempre havia o grupinho que entrava quando a

pessoa fazia o movimento de fechar o portão; aí eles vinham gingando e arrastando os pés: “espera eu”, em tom imperativo.

Na chegada, todos se dirigiam à cantina e tomavam o café da manhã, às vezes, fruta, leite ou suco, pão, biscoito ou bolo. O café e o almoço eram servidos entre algumas observações das cantineiras, um “senta aqui”, “fala devagar”, “não derrama a comida”, vindo das cantineiras ou dos professores do projeto não os incomodava. A relação com as cantineiras era muito tranquila, elas sempre sabiam informações sobre os alunos, sobre suas vidas fora da escola. Uma delas morava nas proximidades da escola e conhecia todos os alunos do projeto e sabia quanto tempo de escola eles tinham. Os jovens não se incomodavam com as observações, no entanto, se alguma professora do turno estava na cantina, ficavam mais inibidos. Com o passar do tempo, foram ficando mais à vontade no turno.

As atividades duravam de 08h30min às 13 horas. A rotina estabelecida durante a semana levava em conta um rol de atividades que poderia ser organizadas, mas que poderiam ser modificadas, de acordo com os interesses do grupo. A equipe organizou uma lista prévia de atividades, momentos de utilização de espaços específicos da escola: por exemplo, a biblioteca e a sala de informática, um filme ou animação, uma atividade com material de leitura, jogos ou desafios, horário das refeições, o café da manhã na chegada e o almoço antes da entrada do turno de estudos, e o banho; era contado também um tempo após o almoço, como tempo livre. Após o café da manhã, eles faziam alguma atividade na quadra ou em um dos espaços abertos da escola, menos no período de chuvas.

Uma das primeiras estratégias utilizadas pela equipe foi iniciar o trabalho, todos os dias, com uma dinâmica; e, como afirma a professora:

**Dinalva:** agora esse... essa primeira dinâmica, uma das primeiras dinâmicas que nós fizemos de olhar no olho, gente, ela assim, ela marcou demais! Porque ela... o tanto de menino que não conseguia fixar o olhar na gente, sabe?



Fotografia 07

As dinâmicas variavam de acordo com a proposta de trabalho. Muitas tinham como intenção estabelecer uma relação entre todos os participantes, algumas eram voltadas para a construção do grupo, a confiança no outro, a discussão dos limites pessoais. Algumas eram preparadas para que eles se vissem em situações engraçadas ou desafiadoras.

Era por si só um desafio participar de qualquer dinâmica. Começaram aos poucos, e, quando acontecia alguma coisa que fugia ao controle deles, era uma zoação<sup>47</sup> geral. Vez por outra, alguém saía no meio da dinâmica por não conseguir participar, ora chateado, ora emocionado. O afeto ou a emoção, muitas vezes, eram escondidos atrás de uma piadinha, uma cara feia ou um “sai pra lá”. Os resultados estão revelados neste depoimento:

**Dinalva:** todo dia. A gente fazia uma dinâmica todos os dias. A princípio, a gente assim, era praticamente só os coordenadores e o agente cultural que fazia a dinâmica. A princípio era. No final, todo mundo já participava. E aí, eles mesmos... eles tinham muitos alunos que... que... tinham assim, acesso ao computador. Eles mesmos começaram a buscar e trazer dinâmicas pra gente. Foi muito legal essa parte, porque aí era o que eles queriam. Às vezes a gente tinha até dificuldade de entender a dinâmica pra gente desenvolver, porque eles traziam num dia pra gente fazer no outro. Mas a gente sempre buscava fazer isso. Então a gente começava o trabalho com essa dinâmica, com essas dinâmicas, né? E isso foi de suma importância pra socialização. porque aí, tinha a dinâmica de toque, de abraço, de olhar pro olho, e assim...

---

<sup>47</sup> O termo “zoar” será trabalhado no capítulo seguinte.

No início, alguns nunca eram escolhidos para fazer par ou estar no grupo, sempre faziam grupos mais ou menos fixos, a intervenção dos educadores trazendo dinâmicas com maior mobilidade foi importante para ampliar as relações. A mesma atitude, por parte dos jovens, acontecia nas atividades realizadas dentro da sala. Essas relações faziam parte das discussões do dia de preparação das atividades, como nos revela esta professora:

**Gracilea:** “Vai pra sala, Pedro!” “Não vou, não tem ninguém que me coloca, e nhem, nhem, nhem...!” Assim, a gente deixava ele lá na quadra, porque se falava “Ow Pedro, vamo pra sala!”, ouvia um monte de palavrão, deixava ele pra lá. Falei com a mãe dele, fiz relatório pra [fala acelerada] da infância e da juventude, e tal. Era assim, aquele “Eu faço ou não faço?”, né? Mas ele... Mas ele não era só do projeto. Isso era da escola inteira. No turno da tarde também, ele... Vivia assim: não entrava na sala... No Projeto dava pra pensar nele, o que fazer...como fazer...

**Graça:** esse ano eu... O pessoal tá falando muito bem dele. “Nossa, esse menino é uma... uma gentileza, uma educação...” aí eu: “Graças a Deus! Porque ano passado a gente sofria com ele”.

Os planejamentos realizados pela equipe apostaram no eixo da participação e teceram, ao redor dele, o trabalho. Algumas estratégias de participação precisavam de muita tenacidade para que surtisserem efeito. Primeiro pela desconfiança dos alunos, “se a gente escolher, pode mesmo?”; segundo, pela falta de credibilidade dos adultos fora do projeto, “eles não podem decidir tudo, tem que ter regras”, afirmação que era complementada pelos adultos responsáveis pelo projeto “tem que ter regras, mas elas têm que fazer sentido”. A participação dos alunos era parte integrante do planejamento, como afirma esta professora:

**Dinalva:** é. o nosso... o nosso planejamento, uma coisa que eu esqueci de falar, que eu acho importante colocar, é que a gente fazia o planejamento semanal. A gente tinha um dia de planejamento. Que reunia todo mundo pra fazer o planejamento. E aí, pegava fogo, porque cada um queria que fizesse uma coisa. Então, a gente planejava passeios, a gente planejava atividades físicas, nós fizemos campeonatos, a gente planejava os trabalhos também sistemáticos de leitura e de escrita, de aprendizagem em geral, assim, didático mesmo. Aí, tudo a gente levava pra esse dia de planejamento. Então, os meninos já sabiam. Quem tinha qualquer sugestão pra dar, tinha que levar pro dia do planejamento. Por quê? A gente explicava, se a gente não concordasse a gente que eu falo, nós os professores. A gente não falava com eles assim: “Nós não concordamos.” A gente tentava explicar e colocar o nosso ponto de vista e mostrar pra



eles por que que não dava pra fazer aquilo do jeito que eles queriam. Então a gente procurava colocar sempre em discussão.

Delegar a um aluno buscar o aparelho de som pode parecer algo corriqueiro, mas depende de quem é o aluno, da fama que ele traz, da relação da escola com qualquer aluno que transite em seu espaço desacompanhado de um professor. A questão da relação com a escola sempre foi tema de discussão entre os professores e entre os jovens, como revelam os depoimentos abaixo:

**André** tô pensando... Bom... A gente tem um problema sério! Eu acho que é um problema sério com a questão da instituição escolar. Porque na escola, o professor ainda, por ser mais tradicional, por estar presente lá, a direção, eles ainda querem um aluno que... Um aluno que siga a regras. Acima de qualquer coisa, que ele siga regras. Mais importante é seguir regras do que criar, mais importante seguir regras do que aprender, mais importante seguir regras do que se tornar cidadão. Então, quer dizer: é muito mais importante ele saber chegar no horário na sala de aula, sentar na cadeira e ficar calado, prestar atenção, fazer exercício e entregar exercício na data certa, não circular na escola, usar o banheiro na hora do recreio? É.

**Gracilea:** Nossa! isso aí é que eu... Falo mesmo, falo: “Não tem autonomia. Na escola não tem autonomia, a gente não trabalha com isso não”. E eu acho que a escola visa sempre deixá-los dependentes mesmo. Quando o aluno fica procurando individualmente pra resolver o meu probleminha, “Ah, o meu caderno acabou...” A professora: “Não tem”. E no projeto, eu senti isso, no início, eles ainda dependiam, por exemplo, de mim, da Alva e do Adriano pra organizá-los pra uma discussão. Pra eles tomarem. Ou então, tinha alguma liderança, muito do Renato, eu achava que o Renato ele tinha uma certa liderança pra tentar fazer alguma coisa, ou às vezes até forçar a alguma coisa na questão do projeto, né? “Ah, não pode não, porque [fala acelerada] por causa de num sei o que! Pá, pá, pá e pá! Tá, tá, tá e tá!” Eu via o Douglas, o Douglas muito tentando mobilizar as... As turmas. Mas, no sentido muito assim, muito do... Da visão dele, do quê que ele queria. Muito do que ele queria. Não via ele pensando no meu grupo não.



Fotografia 08

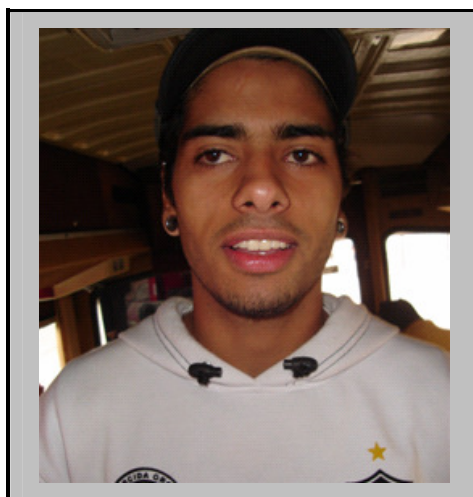
Com o passar do tempo, e com as propostas de trabalho, os grupos e suas configurações foram se modificando, foram se permeando. Os relacionamentos passaram a ter eixos diferentes, alguns direcionados pelos adultos: os que precisam de um trabalho com a leitura e a escrita e alunos que apresentam maiores conhecimentos nessa área; outros reconfigurados por interesses pessoais, os que querem fazer *grafite* e os que querem participar de outra atividade. Em alguns momentos, as atividades recebiam os jovens com um corte de gênero, como o momento da beleza, só as meninas, e o futebol, só os meninos. E não eram todos os meninos, aqueles considerados franzinos ou que não tinham a habilidade reconhecida ficavam no canto, o papel de gandula, no máximo, lhes era permitido. Como nos relata este aluno:

**Tomaz:** foi... Foi o melhor ano dessa escola aqui pra mim, uai! Porque antigamente, eu era aquele menino, né? Quietinho... E eu desenvolvi nessa parte também na brincadeira nas quadras. Tipo que à tarde, os meninos me excluía, que eu não sou muito bom de bola, né?

Com mais tempo de trabalho e convivência, esses grupos também foram invadidos, menino que se aventurou na oficina de beleza e menina que jogou futebol. O momento da dança iniciou com a participação das meninas e ganhou ampla adesão dos meninos, após perceberem o valor dado pelas colegas de sala do 3º ciclo – alunas que não participavam do projeto, aos meninos que dançavam. O olhar dessas meninas influenciava os meninos do projeto e era percebido pelas meninas que conviviam com eles nesses

momentos: “vai dançar pra mostrar pra fulana”... a zoação rola solta. Por parte das meninas, certo ciúme, por parte dos meninos, a valorização dos que aprendem os passos.

**Thiago:** claro que... no começo... no começo, sempre tinha uns gostos isolados, né? É um tinha mais afinidade com... com a aula de artes, assim, o outro com a hora dos esportes. Mas eu... eu vi que no final, no final foi tendo um interesse de todos em tudo, assim.



Fotografia 09

O relato abaixo revela o processo de interação vivido pelo grupo:

**Dinalva:** aí, quando a gente percebeu, assim, que os meninos estavam confiando na gente, que a gente já podia partir pra um trabalho escolar, né? Assim, sistemático, que nós resolvemos dividir a turma. E aí, o quê que a gente fez pra dividir a turma? Não era todo mundo que ficava com um só não. A gente... é... isso tudo a gente teve uma discussão muito grande. Nós fizemos... fizemos uma verificação, um teste diagnóstico nos alunos pra detectar níveis de aprendizagem. Por quê que a gente resolveu fazer isso? Porque também, além dessa socialização, a gente precisava de inserir esses meninos no contexto escolar. Eles tinham que acompanhar os pares deles na aprendizagem também. Não estavam letrados e não estavam ainda alfabetizados. E aí, nós conversamos, tudo que a gente fazia, a gente conversava com eles e explicava. E aí, o que nós resolvemos? Nós resolvemos dividir esse grupo menor. Então, o quê que nós fizemos? Os meninos que precisavam ficar então... o grupinho que precisava de aquisição do código de escrita e leitura, eles ficaram comigo. Ficavam um tempo, não era o tempo todo não. Uma hora, uma hora e meia. Ficavam comigo separados numa salinha, e a gente fazia o trabalho. É... dessa alfabetização, assim, específica mesmo de

decodificar, né? E o outro, o outro grupo, a gente dividiu em dois grupos: um momento, eles ficavam com a Graça, e aí, Graça pegou a responsabilidade de ajudar nos deveres de casa, nas dificuldades escolares que eles tivessem, né? Mais nessa parte então do trabalho escolar. E o Adriano ficava com o outro grupo fazendo trabalho junto... é... Com o Thairo era um grupo maior que ficava com o Adriano fazendo um trabalho de criação de arte com ele e os meninos criaram muita coisa legal com isso, né? Então, e a gente fazia rodízio! Oh, nessa hora tava com um, aí depois esse grupo vinha pra mim, pros meninos não ficarem cansados.



Fotografia 10

Esse relato apresenta um modo de agir intuitivo<sup>48</sup> por parte dos professores, uma preocupação com um grupo de alunos, e consciência quanto ao direito à educação, com o complemento de que não é qualquer prática educativa que surte os efeitos desejados. Através da trajetória do grupo de educadores, como relatado por eles nas entrevistas, e com o período de convivência com o trabalho realizado na turma, é possível afirmar que há um cuidado no ritmo com que conduzem os trabalhos, cuidado no planejamento e consideração quanto às características de cada jovem. Há uma visão voltada para as possibilidades apresentadas pelos jovens, o que importa para o avanço do trabalho é o potencial de cada um. Preparam atividades que permitem que os jovens se desafiem, e vão

<sup>48</sup> O que chamo de intuitivo é regido pelo saber construído pelo professor no exercício de seu ofício. Os comportamentos não são previamente elaborados, mas há um acordo entre os adultos do grupo sobre como agir com os alunos. Esse acordo é regulado pelas necessidades do trabalho, à medida que novas situações se apresentam.

além, preparam condições para que os jovens possam intervir no planejamento, trazendo atividades desafiadoras e mostrando outras habilidades menos valorizadas em comparação ao conhecimento escolar. Como afirma Jorge em seus estudos, é necessário considerarmos que:

a dimensão relacional é extremamente importante para pensar a escola e os processos educativos. O sujeito que ensina e os sujeitos que aprendem estão em relação, não apenas como seres de conhecimento, mas com tudo aquilo que os constitui como pessoas.<sup>49</sup>

A autora trabalha com o conceito de “intersubjetividade” para estabelecer a relação com o outro. O destaque dado nas temáticas contemporâneas ao tema do “outro” afirma que, com o aumento das formas de comunicação e a complexificação das relações humanas, a relação de intersubjetividade ganha mais espaço na reflexão antropológica contemporânea.

Ao ouvirmos o depoimento da professora, perceberemos uma prática que se estabelece na maneira como os atores organizam o trabalho e como o trabalho organiza os atores, suas relações e escolhas. Não partindo da idéia que tenho do outro, e sim da idéia que ele tem sobre si mesmo. O trabalho realizado por eles, na visão da professora que fala, ainda não é o trabalho escolar. Ela o considera importante e eficaz. Afirma que a relação com os alunos passa por mudanças: “aí, quando a gente percebeu, assim, que os meninos estavam confiando na gente, que a gente já podia partir pra um trabalho escolar, né? Assim, sistemático, que nós resolvemos dividir a turma”. A confiança é um ponto importante no momento dessa divisão da turma. Para dividir a turma são necessários critérios, o que quer dizer: saber quem sabe e quem não sabe; e, para um trabalho sistematizado, é necessário preparar o material adequado e preparar-se para o diálogo. Pode parecer óbvio, no entanto, os relatos abaixo mostram que não:

**André:** Fazia repetir e de novo ele ia errar, por quê? Porque ele tinha dificuldade na adição. Agora você chega e fala. Se deixa expor a dificuldade dele, você pode corrigir aquilo muito mais fácil. Você entende qual que é o grau de dificuldade dele. Onde que ele ta pensando.

---

<sup>49</sup> Cf. Jorge, 2007.

**Thiago:** Com o tempo a gente sabe... a gente fazia atividades que a gente tinha certeza que tal aluno ia saber fazer. Com o tempo, aí a gente começou a ter esse entendimento mais total assim. Já teve situações eu, a Graça e Alva montando atividades pra semana, plano de aula na segunda, folheando livro, parar na página e “Oh! Esse exercício aqui é a cara do Otávio.” Já vai lá e tira xerox e põe o nome dele. “Esse exercício aqui é pro Otávio.” “Oh! Esse exercício aqui é pra Stefani!” justamente porque a gente sabia já o grau de conhecimento, o quê que ele precisava.

Jorge (2007) nos apresenta três reflexões com base em seus estudos acerca da dimensão das relações humanas. São elas: 1) sobre as estruturas fundamentais constitutivas do ser humano (corpo próprio, psiquismo e espírito) e a forma como a escola lida com elas; 2) sobre a atitude do reconhecimento como marca da relação de intersubjetividade; e 3) a questão da linguagem e do diálogo. A autora trabalha com a articulação dessas três dimensões e “a possibilidade de contribuírem na construção de trajetórias escolares de sucesso para os setores mais pobres da população”.<sup>50</sup>

**Thiago:** Tinha uma situação chata assim, ocê sabia como contornar. Ocê não ia chegar: “Poxa! Tira! Não faz isso não!” Não... ocê chamava, conversava numa boa. E isso aí eles... eles já me falaram isso muito, cara, a diferença assim. Eu tinha um domínio muito bacana sobre eles. Eu acho que... o segredo de você ter o respeito deles é respeitar eles também. Cê chegar, ocê procurar entender, ocê procurar ter um diálogo bacana... não só aquela questão ali de professor-aluno. Professor-aluno: “Eu falo, você escuta”. Não, uai. Eu acho que... “Ocê fez isso? Por quê? O quê que tá acontecendo?” Porque não é só o... o ato de educar não é muito assim. É muito. Todo mundo aprende. É uma vivência diferente, é... tem muita gente ali que é um exemplo assim também.

Confiar e ter a confiança do outro, estabelecer com ele uma relação, um diálogo, considerá-lo anterior ao trabalho que deve ser feito e que é reconhecido pelos adultos como um trabalho importante e necessário, mas primeiro sabê-los, estar em contato com eles, ouvi-los.

**Thiago:** Eu acho que era mais por isso mesmo, pelo respeito, pelo entendimento que a gente procurava ter deles, né? Sobre eles. Passar coisas não só na... não só na matéria mesmo, de conteúdo escolar, mas da vida mesmo.

---

<sup>50</sup> Cf. Jorge, 2007.

O cotidiano da turma apresenta um movimento ondulatório. Move-se junto, mas em ondas diferenciadas, os ritmos aparecem e não criam constrangimentos, os avanços são percebidos pelos próprios jovens como co-responsáveis. Sugerem, criam e avaliam juntos; se não são totalmente autônomos, já apresentam, no grupo, e até em outros espaços, atitudes que demonstram mais iniciativa e credibilidade em si mesmos.

As falas em defesa dos colegas, dos professores e das atividades apresentam o valor desse espaço/tempo do projeto em suas vidas.

#### **4.2. Algumas atividades do Projeto**

Uma das atividades externas realizadas com os jovens foi um passeio à sede da Galoucura. A motivação da saída foi uma discussão sobre a relação entre as torcidas organizadas.

Os jovens não usavam o uniforme da escola no horário do projeto. Após o almoço, tomavam banho e se preparavam para o horário da tarde, horário do 3º ciclo, da sala de aula, trocavam de roupa, colocavam o uniforme. Alguns jovens, vez ou outra, evitavam o uniforme até no turno da tarde.

No horário do projeto, o uniforme não estava presente, mas outras formas, outros sinais, outros “uniformes” aparecem, demonstrando adesões e posturas planejadas, copiadas e repetidas. Além dos bonés, as mais variadas formas de expressão juvenil que passavam pelo corpo: as roupas, o tênis ou o chinelo, os adereços, os acessórios e até mesmo o movimento do corpo se acentua nas suas possibilidades, na ausência do uniforme escolar, na presença das marcas selecionadas.



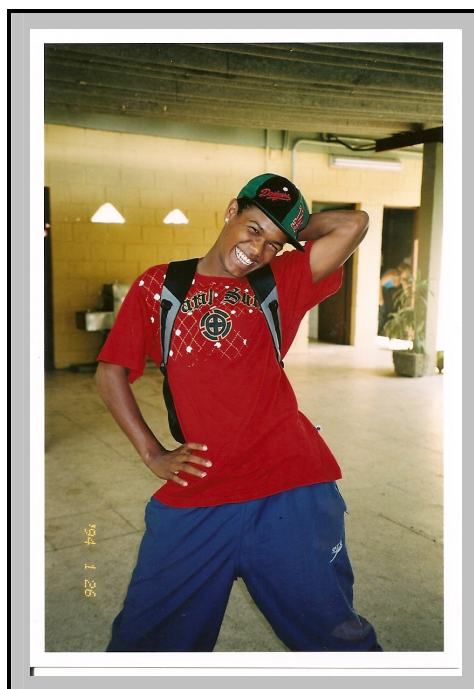
Fotografia 11

Machado Pais coloca em discussão a idéia de que, nos “tradicionais estatutos de passagem da adolescência para a vida adulta”, as modalidades de passagem rígidas levavam os jovens a se adaptarem a elas, fazendo, assim, a passagem de uma fase da vida à outra. Atualmente, as transições encontram-se sujeitas a outros estatutos, as culturas “performativas” vêm abrir um espaço nos cotidianos juvenis chamados por Pais de “ilhas de dissidência”, ou seja, “as culturas juvenis são vincadamente performativas porque na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe”.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Cf. Pais, 2006.

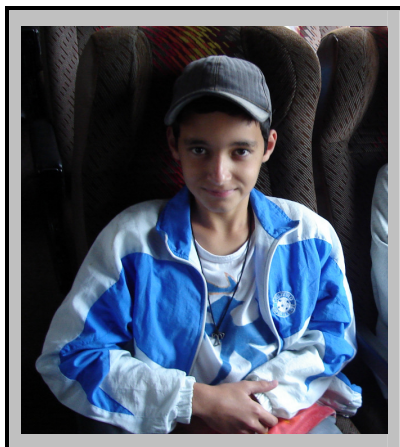




Fotografia 12

Muitos deles usavam as roupas do time de sua preferência, o que gerava alguns conflitos e muita piada, dependendo dos resultados obtidos pelos times, a cada jogo. A tabela dos jogos funciona como um calendário para a “zoação”. No grupo, todos assumiam um time, Atlético ou Cruzeiro, alguns eram mais interessados em futebol do que outros, no entanto, as discussões aconteciam em todos os horários, na escola, fora dela, e cada vez mais acirradas. A mídia apresentava os problemas vividos nos estádios, notícias sobre embates e ações violentas das torcidas, e contra as torcidas, em várias partes do mundo, incluindo as principais capitais brasileiras.

O agente cultural da turma participava da Galoucura e, além de participante da torcida organizada, foi o responsável pelas pinturas que decoram a sede. A partir da proposta de discussão sobre a convivência com o diferente, com idéias diferentes, pessoas diferentes, a visita foi definida. Ele organizou a saída, fez o contato com os responsáveis pela sede da Galoucura, combinou as atividades de que os alunos participariam. Decidiu-se pelas atividades de percussão e Jiu-jitsu.



Fotografia 13



Fotografia 14

A visita trouxe várias curiosidades e posicionamento um muito interessante por parte do grupo. Poucos jovens não foram. O grupo de atleticanos, durante toda a visita, esteve envolvido em uma atmosfera eufórica. Para os demais alunos, todo o desconforto inicial foi quebrado pela recepção calorosa. O espaço era muito atraente e todos ficaram muito envolvidos com as atividades. A aula de Jiu-jitsu foi além das expectativas. O treinador falou sobre o condicionamento físico, apresentou a academia para os alunos, ensinou alguns golpes de defesa, organizou os alunos em duplas para que realizassem os golpes que foram ensinados.



Fotografia 15



Fotografia 16

Nas discussões posteriores, as impressões sobre o tratamento que receberam e a convivência entre eles foi o destaque. Havia, entre os jovens, um ar de surpresa diante do

fato de que toda a saída tivesse se desenrolado tranquilamente, como nos mostra este depoimento de um deles:

**Jackson:** Assim... Assim, eu sou cruzeirense. Aí, quando eu... Quando eu fiquei sabendo que nós ia... Que a gente ia... Lá na no negócio do Galo, eu falei: “ah não, eu vou lá no negócio do Galo? Pra quê? Eu sou cruzeirense, vou lá fazer o quê?” Aí assim, eu falei assim: “ah, vou lá ver como é que é, né? Num sei.” Eu fiquei curioso. Aí, eu cheguei lá, e assim... Não foi uma coisa ruim, assim, tinha uns instrumentos lá pra gente tocar, tinha um... A aula que o cara tava dando de... Não sei se é de judô, não sei...

Eu gostei. Eu gostei de ter ido lá. Ensinou... Ensinou muita coisa a gente, a gente... Olhou muito lá... Assim, foi bom. Eu pensei que eu não ia gostar, assim, “eu sou cruzeirense, o que que eu vou lá no negócio do Atlético, né? Ficar ouvindo, assim.” E as coisas é até interessante, os desenhos, as frases, esses negócio que tava lá, é interessante as coisas do Atlético também.

**Odair:** eu tava bonito, importante, gostei do que tem lá. Tudo gente boa! Né igual o que vi na notícia, tem nada... tudo na paz...



Fotografia 17



Fotografia 18

A idéia de discutir as diferenças toma a forma de um debate sobre a diversidade. Para dar continuidade a esse trabalho, os professores foram à procura de um tema ou situação que trouxesse a discussão com outras abordagens e possibilidades. Um dos temas trazidos pelos professores foi a cultura dos ciganos, com o intuito de estabelecer, entre os jovens, algum ponto comum que os colocasse diante de um grupo ao qual nenhum deles pertencia, criando, assim, um pertencimento por oposição. A questão era: se nenhum de

nós é cigano, então somos todos não-ciganos. As atividades propostas giravam em torno da questão: “Ciganos, em que eles são diferentes?”

Iniciaram o trabalho com um levantamento sobre as impressões da turma sobre os ciganos. As atividades priorizaram o conhecimento de algumas características culturais, a leitura de cartas, artes da adivinhação; a questão da moradia e do território; a relação com o trabalho, o modo de vestir, entre outros aspectos.

A atividade do dia foi a leitura de um texto mimeografado.<sup>52</sup> Os jovens estavam divididos em dois grupos. O grupo com maior número de alunos, com André e o Thiago; e o grupo com menor número de alunos, com Dinalva e Gracilea. O depoimento de Dinalva mostra a preocupação com a seleção do material para o trabalho:

**Dinalva:** A gente optou por fazer esse tipo de trabalho assim, de não... pegar um livro didático? Porque, a gente professor coloca assim: a gente pega o livro didático, é uma crítica que eu tô fazendo pra mim, né? Que a gente pega o livro didático e acha que todo mundo vai achar lindo, maravilhoso aquele livro que você... a gente aprendeu, né? Que não é por aí. Então, a gente procurava buscar textos assim, que despertasse o gostar mesmo dos meninos, o interesse deles, pra que a gente tivesse essa discussão. Pra que eles conseguissem colocar o ponto de vista deles. Como é texto de interesse dele, ele opinava o tempo todo. O tempo todo eles falavam. E os meninos começaram a criar uma liberdade com a gente.

---

<sup>52</sup> O texto está reproduzido, a seguir, com as mesmas características (digitação, fonte, espaçamento) do material usado. Um box com identificação da escola, endereço e telefone foi retirado.

## Rede 3º Ciclo

### UM POVO DIFERENTE

Conta a historia que um povo cigano, dos muitos que caminham pelo mundo, passou pelo interior de uma cidadezinha de Minas e lá se hospedou por algum tempo.

As pessoas já conheciam os ciganos, aquele grupo era diferente...

O grupo não era muito grande, aproximadamente cinquenta pessoas, entre velhos, jovens e crianças. As crianças esmolavam, as mulheres liam o destino que brotava na linha das mãos dos mais curiosos... Os homens vendiam artesanato nas feiras livres e de porta em porta. Eram conhecidos por suas festas, pela beleza das cores de suas vestes e pela alegria de viver cada dia como se fosse o último...

Spatzo, que na língua cigana significa “passarinho”, era membro de uma das famílias mais antigas e ajudava na manutenção do bem estar entre o grupo. Ele não deixava faltar comida, abrigo e nem atenção e nenhum de seus irmãos. Era um cigano muito bonito e sua bondade e acolhimento chamava à atenção dos “gadjês” e, principalmente das “gadjís”, homens e mulheres brancas que se aproximavam deles, encantados com a melodia de suas músicas e o aconchego de seu povo. Seu povo, muito sofrido e muito marcado pelas adversidades da história de maus tratos e preconceitos, tinha em seus familiares e nele, principalmente, muita confiança. Acreditavam em suas palavras... Promessas de dias felizes, de uma vida decente, sem a dureza da luta diária pela sobrevivência... viver livres... celebrando as crenças, preservando a cultura, seus padrões, com toda beleza que os envolve.

Numa noite de lua cheia, de casamento de ciganos, a festa mais uma vez atraiu a atenção e a curiosidade do povo daquela cidadezinha que queria

aprender mais sobre seus visitantes...

O interesse pela cultura dos diferentes fez com que os gadjês e as gadjís passassem a noite toda em volta da fogueira ouvindo Spatzo contar histórias sobre seu povo.

Ele contava que, pela história, muitos gadjês manifestaram ódio pelo povo cigano e, injustamente, seu povo sofreu hostilidades que vão desde o desaparecimento físico até à negação de sua cultura.

Para muitos, eram considerados magos, adivinhos e dominavam a cartomancia, condenada pela igreja.

Para outros, por serem descendentes de Can (Gn 9:25) eram condenados malditos.

Sofreram torturas, deportações e sobreviveram à matança e à escravidão na Sérvia e na Romênia. A caça aos ciganos foi um ato de refinada crueldade e bárbaros foram os tratamentos que sofreram.

Durante o nazismo, os ciganos tiveram o mesmo tratamento que os judeus. Nos campos de concentração, eram submetidos a experiências inacreditáveis de esterilização, servindo como cobaias humanas para todos os fins. Foram meio milhão de ciganos mortos durante o regime nazista.

Foram muitas histórias contadas por Spatzo naquela noite em que até a lua insistia em ficar... parecia que queria ouvir também... Mas o tempo, que não mistura as coisas nunca, imparcial e arbitrário, dava sinal de que já era hora da festa acabar.

Gadjês/gadjís – homens e mulheres que não são ciganos

Nazismo – movimento nacionalista alemão que pregava a superioridade da raça alemã, liderada por Adolf Hitler.

Can – filho mais novo de Noé, que tendo visto seu pai nu, saiu a falar para todos e foi amaldiçoado junto com todas as suas gerações futuras.

Os dois grupos trabalharam com o texto. A atividade aconteceu durante a semana.

Uma das salas utilizada para as atividades do projeto era o laboratório de ciências da escola, com bancadas ao redor das paredes, os vidros com animais conservados em formol, e os cartazes do corpo humano, entre outros objetos que são comuns aos laboratórios da Rede Municipal. A segunda sala utilizada era bem menor, cabendo, normalmente, três grupos de carteiras. Essa salinha, antes, abrigava o depósito de materiais esportivos, e lá estavam o armário do Projeto e um armário com materiais diversos, o que, às vezes, gerava um entra e sai de funcionários da escola, para buscar ou guardar alguma coisa. Na organização do trabalho, na quinta, além das atividades, eram definidos os espaços que seriam utilizados.

O espaço do laboratório foi organizado com as carteiras dispostas em círculo; era pequeno para o número total de alunos do projeto, que se organizavam fazendo uma primeira linha de carteiras, com outras atrás, de maneira menos contínua. Nessa atividade, estavam presentes 43 alunos. Os jovens tinham a liberdade de sentar sobre as carteiras de trás. Dessa forma, alguns ficavam num plano mais alto, sem que o da frente lhe atrapalhasse a visão. Era possível ver a todos e, em contrapartida, era possível a todos serem vistos.

A atividade foi realizada no início de setembro, a leitura foi feita pelos jovens em revezamento. À medida que acabavam o trecho e queriam passar para outro, todos se olhavam e alguém assumia. No parágrafo 4, “Spatzo, que na língua cigana quer dizer...” Houve uma pausa mais longa. Todos esperavam que outro assumisse, afinal, era o parágrafo mais longo. Essa pausa demonstra que os alunos, à medida que entendem o funcionamento da atividade, já passam os olhos no texto, observando qual a parte maior ou menor, para realizar a leitura, fazendo uma previsão. A confirmação se dá à medida que, na página 2, nos parágrafos menores, mais de um aluno começam a ler juntos. Isso, no início do projeto, era incentivado pelos educadores, embora não houvesse obrigatoriedade, já que, de fato, os alunos decidiam se iam ler ou não. À medida que o grupo ganhava em entrosamento, uns chamavam os outros a ler; inicialmente, só os adultos convocavam os mais jovens para a leitura, mas, aos poucos, os convites passaram a ser feitos entre eles. O mesmo processo aconteceu com os debates.

A leitura foi acompanhada com atenção e algum movimento. Por duas vezes, o mesmo jovem trocou de lugar, passando primeiro de sua cadeira à carteira, depois, notando que estava muito alto na primeira fila, sentou-se na cadeira de trás. Não houve observação nem por parte dos adultos presentes nem dos jovens. Bateram à porta duas vezes, a jovem sentada na carteira mais próxima atendeu e chamou Adriano. Na segunda vez, atendeu e passou bem alto, a todos, o recado sobre a atividade no pátio. Na primeira vez, a leitura não foi interrompida, e na segunda, já havia terminado.

Durante a leitura, os tropeços e eventuais “erros” de leitura não chamaram a atenção e também não foram corrigidos, a não ser quando, antes de ler, era dito, por exemplo: “é assim, gadjês?”, ou em (Gn 9:25): “Como é que lê?”; nos dois casos, a maioria respondia ou aproveitava para falar a palavra, observando a pronúncia. Apenas um interrompeu para perguntar sobre o conteúdo: “que é nazismo? eu já ouvi mas não entendo, é aquele negócio da guerra?”. Pararam também para corrigir os erros nas palavras: *noite* no parágrafo 8, e “durante”, no início do parágrafo 11. Durante a leitura, muitas manifestações e gestos relacionados ao texto: ao falar da leitura de mãos, Mayra estende a mão para Clara, que retribui o gesto pegando em sua mão e olhando fixamente, reproduzindo o gesto falado no texto. Várias passagens do texto geraram comentários, principalmente as que falavam do extermínio e da matança. Gestos como atirar no outro ou passar a mão no pescoço, num sinal de morte. Todas as manifestações demonstravam uma interação com o que estava sendo dito no texto e com os gestos e expressões dos colegas. A atenção desprendida pela turma era cheia de movimentos, nenhuma passividade.

A leitura do texto levou aproximadamente 25 minutos, e foi seguida de uma chuva de afirmações misturadas com perguntas. “Cara!... e cigano não tem arma não? Eles fizeram o quê? Quem deixou eles sem casa andando pelo mundo, de onde eles vieram? Por que eles num chamaram a polícia para os nazistas?” Alguns ironizaram o texto: “Eles ficaram morando lá na cidade e ninguém brigou com eles?”

A relação com o tempo do texto e com a localização também apareceram: “esse cigano tá onde?”; perguntas para compreender um cigano de outra época, contando coisas que se passaram há mais tempo. Todas essas questões serviram como uma forma de se relacionar com o texto, de tirar dele uma ligação com os conhecimentos que os jovens traziam. Em seguida, Adriano pediu que todos escolhessem, no texto, uma parte com a



qual se identificavam e uma parte que tinham curiosidade de entender melhor. À medida que foram falando, as questões se agruparam em torno de três assuntos: o casamento cigano, como era a vida nômade e as hostilidades/violências vividas, principalmente a relação com o nazismo.

No primeiro grupo, estavam todas as meninas da sala, o terceiro assunto foi o de maior interesse, sendo que Thiago lembrou aos jovens de falas que criaram o segundo grupo, e, diante da observação, dois jovens trocaram de grupo. Mesmo assim, os grupos ficaram com a seguinte distribuição: 1) Casamento Cigano – 7; 2) Vida nômade – 11; e 3) Violência sofrida pelos ciganos – 16, que foi dividido em dois grupos. Na outra turma, nesse dia, estavam 12 jovens, e haviam faltado nove pessoas. A partir desse momento, os jovens começaram a lembrar a próxima atividade, “tá na hora da quadra”. Começaram a se movimentar, Adriano fechou a atividade rapidamente, combinando que, no dia seguinte, os grupos sentariam e organizariam o trabalho em torno do assunto escolhido. Ainda lembrou a eles que poderiam pedir ajuda à bibliotecária da tarde. A atividade terminou nesse momento.

A relação com características da cultura cigana às quais os alunos tinham acesso, e a discussão sobre as informações trazidas pelos professores ou por eles mesmos, através de pesquisa, formavam um conjunto que foi posto em paralelo com a própria cultura dos jovens daquele grupo. O que gostavam, como moravam, como trabalhavam, como se divertiam, foram algumas das características que os jovens traçaram sobre suas próprias vidas.

O estudo sobre os ciganos possibilita um importante debate sobre diversidade, além de criar um momento de estudo em grupo, reforçando, assim, a identidade coletiva daqueles jovens.



Fotografia 19



Fotografia 20

As turmas participaram de uma atividade realizada pelo Projeto Rede do 3º ciclo nos anos anteriores e chamada de “Encontrão”. A proposta consistia em um encontro com todas as turmas do projeto que se espalhavam pela cidade. Um espaço de encontro livre entre os jovens e também de apresentação de trabalhos diversos que foram realizados durante o ano. As turmas se comunicavam por telefone, fax e e-mail e decidiam os detalhes do encontro. Alimentação (lanche e almoço), atividades culturais, artísticas, recreativas, esportivas, incluindo torneio as discussões sobre disputas transporte entre outras necessidades eram divididas pelas turmas, cada grupo de cada escola organizava um ponto.

## 5 SER JOVEM E SER ALUNO

### 5.1. A experiência vivida na perspectiva dos jovens do projeto

O conceito de experiência de Thompson colabora para a compreensão do diálogo entre o ser social e a consciência social. Colabora, também, para rastrear o processo de produção do conhecimento e/ou dos significados atribuídos a esse processo.

Os homens e as mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos “livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura, (...) das mais complexas maneiras (...) e em seguida (...) agem, por sua vez, sobre uma ação determinada.<sup>53</sup>

Tratar como categoria a experiência não significa ausência de rigor, mas sim, buscar “rigor dentro do diálogo entre a conceitualização e a confrontação empírica”,<sup>54</sup> abrindo espaço e visibilidade para o que a literatura sobre juventude tem reconhecido como diferentes espaços e estratégias de socialização e formação identitária. Considerar a experiência também não significa a junção entre estrutura e processo, mas a possibilidade de interrogarmos os silêncios reais, através do diálogo entre os conhecimentos, e, na medida em que isso vai acontecendo, reordenar todo o conjunto de conceitos, além de dar relevância à atuação desses sujeitos ao pensarem sobre suas experiências.

Através da experiência podemos chegar a conhecimentos novos e desenvolver novos métodos, novos discursos, tendo o objetivo de avançar o conhecimento do processo histórico e também da Educação Popular.<sup>55</sup>

Para Touraine:

O sujeito é o ator que luta pela produção, de sua história individual. Sua ação se traduz no esforço do indivíduo pra transformar experiências vividas em construção de si mesmo, como ator.<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> Thompson, 1981, p. 182.

<sup>54</sup> Thompson, 1981, p. 185.

<sup>55</sup> Cf. Fantin, Maristela. Entre práticas, sujeitos e experiência: pesquisas em Educação Popular nos anos 80-90. *Revista de Educação Pública*.

Pensar a experiência dos sujeitos é pensar, primeiramente, a experiência na contemporaneidade.

A princípio, experiência é o que nos acontece; de todas as coisas que acontecem ao nosso redor, as que acontecem conosco e que nos tocam são as nossas experiências. Larrosa nos apresenta a experiência como algo cada vez mais raro no mundo atual. As causas dessa escassez de experiências são descritas por ele e divididas em quatro pontos: a) excesso de informação, b) excesso de opinião, c) falta de tempo, e, finalmente, d) excesso de trabalho.<sup>57</sup> Que relações podemos estabelecer entre três excessos – informação, opinião e trabalho – e uma falta – o tempo?

Vamos aos excessos: “informação” – sociedade da informação, necessidade de informação, produção intensa de informação, o mundo entrando na casa de todos, no cotidiano, com mais velocidade e em quantidades que impossibilitam a digestão da informação. As informações são globais, acompanham-se fatos e acontecimentos em tempo real, simultaneamente. A sucessão de informações, na velocidade com que são produzidas, e o valor dado a elas, trazem uma idéia de sujeito que sabe muita coisa, não que algo tenha lhe acontecido. Ele tem informação, não tem experiência. Parece ser esta a realidade dos jovens entrevistados:

**Oldair:** Eu acordo lá pras seis horas pra assistir o jogo...

**Walisson :** seis horas da manhã. Pra assistir o jogo do Brasil... da Copa<sup>58</sup>

**Oldair e Walisson:** depois, assistir um filminho.

**Pesquisadora:** todo dia tem filminho?

**Oldair:** é claro, uai! A gente troca os piratão.

**Pesquisadora:** E quando você tá em casa, você faz o quê?

**Renato:** eu fico lá vendo televisão, ué!

**Pesquisadora** Basicamente é só a televisão?

**Renato:** hum... Hum... (afirmativo)

**Pesquisadora:** não tem mais nada que você gosta de fazer em casa, não?

**Renato:** não... Não.

**Pesquisadora:** não tem nenhuma revistinha, um livro que você gosta de ler em casa?

**Renato:** nada.

**Pesquisadora:** o quê que você faz dentro de casa?

---

<sup>56</sup> Touraine, 1998, p. 21.

<sup>57</sup> Cf. Larrosa, 2002.

<sup>58</sup> Conversa registrada em 2006, Diário de campo.

**Gleice:** lavar as vasilhas. Gosto de vê t... gosto de assistir...

**Pesquisadora:** hum?

**Gleice:** gosto de assistir...

**Pesquisadora:** Você assiste televisão? O que mais que você faz nas suas horas de lazer?

**Gleice:** Nada. Vejo desenho e novela.

A informação do mundo com a qual esses jovens têm contato entra pelos canais da TV aberta e, em menor proporção, pela Internet, que se abrem como uma janela. Essa janela tem, por si só, alguns filtros, a começar pela escolha da programação e horários, alheios aos interesses reais e voltados à criação de interesses comuns por faixa etária. Outro impedimento é o horário interno dos moradores de cada residência e suas preferências, que geram a disputa pelo canal que será assistido. No entanto, os jovens se organizam para resolver essa questão. Dividem os televisores entre si: se na casa de um passa novela, na casa do outro, o DVD está ligado com um filme, eles se dividem de acordo com os interesses. Assistir ao filme não está ligado à idéia de conversar sobre o filme, mesmo de modo informal. O programa de televisão mais debatido em seus detalhes são os jogos de futebol.

O lugar do computador também aparece como importante na vida dos jovens:

**Clarissa:** ah, eu gosto de... mexer no computador.

**Pesquisadora:** hum...

**Clarissa:** quando eu vou muito... muito na casa da minha avó, porque eu não tenho computador em casa, eu fico na *lan house*. Ouvir música, clip, filme.

**Pesquisadora:** você tem videogame?

**Clarissa:** ah, o meu irmão arrumou emprestado lá, aí eu jogo.

**Pesquisadora:** O que que você faz no outro horário que não estava aqui na escola?

**Afonso:** [risos]. Ficava mexendo no computador. De manhã, mexendo no computador. De noite, na rua conversando com os meninos.

Dos quinze jovens entrevistados, três tinham mais que um aparelho de TV em casa, e dois um computador, sendo que mais três falaram do desejo de ganhar ou de juntar um dinheiro pra comprar o computador.

Saber uma informação se diferencia da idéia de saber/sabedoria. Larrosa nos alerta sobre as armadilhas de intercambiar termos como “conhecimento” e “aprendizagem”

pelo termo “informação”. A vivência escolar aparece, em algumas falas, reduzida a uma relação com a informação, como nos mostra o depoimento de Carlos:

**Clayton:** Eu estudava na outra escola, e na outra que eu estudava também, mas só que eu não estava aprendendo quase nada, estava fraco, né? Aí eu fui lá e passei para essa outra escola. Mas só que eu esqueci o nome dela. Tem hora que é difícil aqui né? Tem vez que aqui as professoras, elas ficam só falando ali no quadro, na... Passa e escreve no quadro, fica só falando para a gente as coisa... Mas só que tem a vez que nós entende. Que ela fala... Invés de ensinar, ela muda para outra coisa. Tipo assim: ela tá... Ela tá escrevendo no quadro. Aí, nesse quadro aí, tá escrito:  $1 + 1$ . Mas só que ela fala outra coisa. Tipo assim: a raiz quadrada é... Raiz quadrada de algo, vai um ao quadrado, e isso aí... Mas só que ela vai para outro assunto que é... Que é para ensinar também, mas só que eu não entendo, ué!

O jovem da entrevista interpreta como importante a atividade que a professora passa, pois: “Que é pra ensinar também, mas eu não entendo, ué!”. O expectador da aula sabe até descrever que, ao invés de ensinar, ela muda pra outra coisa, ou compreende que a fala da professora não acompanha as imagens do quadro, não há um sincronismo na apresentação da aula, e a compreensão do expectador/aluno se apresenta em *flashbacks* do que não faz sentido.

Voltando à reflexão de Larrosa, a “opinião”, como a informação, converteu-se num imperativo. A informação geralmente vem acompanhada de uma opinião. Ambas transitórias, de passagem, até a próxima informação e opinião. Não é ser “metamorfose ambulante”, pois, assim, há uma transformação, uma troca de posição um mover-se de algum lugar para outro, de uma idéia à outra. Não é assim, os sujeitos permanecem estáticos, as informações e opiniões passam através deles. Transpassa-os, não fica nem se fixa. A comunicação, mais uma vez, aparece com um peso importante. Os jovens declaram a necessidade de conversar e saber o que acontece e o que os seus pares pensam. Entre os quinze, em 2006, cinco tinham celular. Quando nos encontramos em 2007, esse número passou a onze. Em um depoimento, Bruna fala a comunicação entre seus pares.

**Bruna:** o “jornal do dia” é falar sobre uma pessoa!

(...)

**Bruna:** eu acho, sabe por quê? Porque os homens... não dá pra ser falso com a gente não. Eles não ficam de conversinha fiada não. Eles não perde tempo! Por exemplo: cê tá aqui. Aí, junta o Alex, o Walisson, que é do

projeto e blah, blah, blah, da gente. Eles não perde o tempo deles não. Agora, mulher, não. Mulher fala até.

O último excesso está relacionado ao “trabalho”, para além da confusão entre experiência e trabalho – que é uma máxima muito utilizada para separar teoria/conhecimento em oposição a trabalho/prática. Para distinguir experiência e trabalho, Larrosa se vale do sistema de conversão em créditos, mercadorias, valores de troca. A experiência prescinde da troca, ela é valor em si mesmo, ela não é negociável. Para o autor, “o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, as palavras e com as coisas é inimiga mortal da experiência”.<sup>59</sup>

Esse Ser moderno, que é informado, opina e trabalha no afã de mudar as coisas. Sempre em atividade, sempre mobilizado. “Por não podermos parar, nada nos acontece”.<sup>60</sup>

Esse movimento preenche o tempo, a falta é a “falta do tempo”. Tudo acontece de maneira fugaz, efêmera. Chocados, em vivência instantânea, estímulo, excitação...

Como fazer uma conexão significativa entre os acontecimentos? Se a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade permitem uma substituição rápida e sem vestígios, e depois outra, infundavelmente. “A velocidade o que ela provoca, a falta do silêncio e de memória são também inimigas da experiência”.<sup>61</sup>

**Pesquisadora:** Essa parte é boa? Vocês gostam de ter sala ambiente?

**Mayara:** é bom porque a gente sai lá pra fora... Você pode andar os quatro horários.

**Pesquisadora:** não perde muito tempo da aula, não?

**Mayara:** Que a gente ficar só dentro da sala, só dentro da sala, é ruim. A professora que fala de não perder tempo. A gente pode conversar.

Na observação dos jovens, há uma preocupação com o tempo por parte dos professores, mas a jovem relata um momento vivido no horário do 3º ciclo, em que a movimentação para a troca de sala no horário regular é vista como uma vantagem: movimento e fala, há interação e há zoação por parte dos alunos.

---

<sup>59</sup> Cf. Larrosa, 2002.

<sup>60</sup> Larrosa, 2002, p. 24.

<sup>61</sup> Cf. Larrosa, 2002.



Fotografias 21



Fotografias 22

Alguns momentos de agitação se apresentam como bolhas de tempo, momentos de parada, a bolha se move, mas o ar que ela encerra a ela pertence. Ela é transparente, pode ser observada, mas não tocada sem explodir. Com os jovens em trânsito pela escola, no momento em que a tocamos, ela se esvai e outra interação acontece, raramente somos incluídos na bolha. Participar da bolha é um trabalho de tornar-se leve o bastante para flutuar pelo pátio, indo em direção à sala, mas em outro ritmo, em outro tempo, e com fôlego próprio.

A reflexão proposta por Larrosa tem importância especial quando descreve o tempo da escola. Observa-se o que o autor chama de “destruição generalizada da experiência”. No caso da escola, as relações entre o tempo e a organização do currículo em frações, cada vez em maior número, não têm colaborado para que o que acontece aos sujeitos os toque, ou seja, para que a experiência dos sujeitos se realize. Ou ainda, para que os sujeitos se realizem enquanto sujeitos da experiência.

Enquanto participantes de um projeto de ampliação da jornada escolar, que experiência os familiares esperam que esses jovens tenham? O estar na escola tem um significado que, por si só, é traduzido em escolarização? Esse ficar na escola qualifica de modo diferente a relação desses jovens com a escola? Como os jovens se relacionam com a



família? A ausência em casa modifica essa relação? Ouvindo o depoimento de familiares, podemos perceber o valor dado a esse tempo vivenciado:

**Mãe da Mayara:** ah, eu gosto que ela participa porque aqui eu fico mais tranqüila, porque eu trabalho de sete a cinco, chego em casa... Aí, eu já chego em casa junto com ela. E aqui ela fica... Eu fico tranqüila porque eu estou trabalhando e eu sei que ela está dentro da escola e que não vai sair para fora, né? Que eles não deixam. Então eu prefiro ela dentro da escola, que lá em casa eu moro sozinha mais ela, e eu não... Aqui ela fica guardada.

**Avó do Ryuler:** é a segunda mãe que tá sempre junto, né? Qualquer coisinha... qualquer coisinha que tem, a gente tá junto, né? Se procura aqui, não tá aqui não, é... xô ver de noite, de tardezinha, ou de noite, “Deixa eu ver se eu vejo eles dormindo.” Então ocê cria aquela... aquela... aquela responsabilidade de ver aonde que tá, aonde que tá andando, com quem que tá andando. Aqui é assim, a gente preocupa sim. “Ocês é meu também! Eu ajudei a criar ocês!” [a avó fala para o jovem] A mãe trabalha. O pai trabalha, então... a gente é que fica, né? Então qualquer coisa diferente que a gente nota, a gente vai logo saber o quê que é, né? Ou tá doente, ou tá com qualquer problema.

**Pesquisadora:** e sempre a senhora acompanhou ele na escola?

**Avó do Ryuler:** Toda a...vida a mãe estudou aí e os... os irmãos dele, ele todos. Todos aqui em casa... estudaram ali na mesma escola.

A posição dos familiares apresenta uma confiança na escola, atendendo ao seu chamado na medida de suas possibilidades e entregando-lhe seus jovens. Os depoimentos mostram a credibilidade e a necessidade apresentada pelos familiares em relação à escola. Dos que se apresentam mais disponíveis aos chamados da instituição, muitas vezes, sem entender o que a escola está pedindo ou está informando, até aqueles que não podem comparecer por motivos diversos, de trabalho, de ausência na vida cotidiana, por morar em local diferente dos jovens e até mesmo por motivos penais, se percebe a valorização:

**Clayton:** a minha mãe, ela... Ela roubava, aí nesse dia ela foi presa... E nós também tava na Febem, e nós também não sabemos de nada não. No Horto.

**Pesquisadora:** tava mais quem com você lá no Horto?

**Clayton:** Minhas duas irmãs.

**Pesquisadora:** Suas duas irmãs?

**Clayton:** E eu.

**Pesquisadora:** Ficaram os três lá. Lá é tipo um abrigo, né?

**Clayton:** é.mais é mais uma escola assim.. meio tipo prisão.

**Pesquisadora:** tá. E aí, vocês visitam a sua mãe, você ainda encontra com ela, ou não?

**Clayton:** Hum... Hum... Nós visitava... Mas visitava a nossa... Nós visitava a nossa mãe, aí...ah, os três visitavam a mãe, então. Mas agora é ela que vai visitar nós.<sup>62</sup>

**Mãe do Clayton e da Gleice:** A melhor coisa que podia ter acontecido. Esses menino na escola. Comendo, tomando banho e eles gosta daqui. Eles mora com a avó, mãe do pai deles, ele morreu numa briga. Eu já tava lá... presa. Na escola eles fica mais feliz e me conta o que faz aqui. Tá presa num deixa ser mãe direito. Sei que quem tem que cuidar sou eu. Não quero que eles faça coisa errada como eu fiz. Quero meus filhos, estudado, já to terminando de cumprir pena e pagar o que devo. Num quero que eles tenha vergonha de ter mãe como eu... como eu era.

Considerando os conceitos de experiência, é possível fazer uma relação entre condição juvenil e identidade discente a partir do olhar dos jovens participantes do projeto, entrecruzados com outros atores.

## 5.2. A construção da identidade

O termo “identidade” tem se mostrado de interesse da sociedade em geral. Liga-se às percepções das pessoas, de seus pertencimentos e de onde estão localizados seus interesses. Ser um tema de interesse não diz, no entanto, ser um tema de consenso ou mesmo de definição mais precisa. Definir “identidade” é uma das tarefas mais árduas, em nossos dias, porque “identidade” pode ter significados múltiplos, tanto para um indivíduo quanto para um coletivo de indivíduos encerrados em uma mesma cultura ou territorialidade. A discussão do processo identitário, o processo da construção da identidade e suas re-significações são investigados, por diversas áreas de conhecimento, e atravessada por uma multiplicidade de sentidos. Também porque, como define Stuart Hall, esse é um conceito que deve operar “sob rasura”.<sup>63</sup> É um conceito que continua operando no intervalo entre sua inversão e a emergência de um novo que o substitua adequadamente. Se a sua utilização pode gerar complicações, por outro lado, sem ele, algumas questões não podem ser pensadas. Hall considera que esse conceito ainda é necessário, por exemplo,

---

<sup>62</sup> A mãe cumpria pena durante o ano de 2006. Quando o aluno deu esse depoimento, a mãe estava passando para o regime semi-aberto, no caso, ela morava albergada. Saía às 6 horas da manhã e voltava às 18 horas. O irmão menor nasceu na prisão, e teve seu pedido de “soltura” aceito pelo juiz aos 3 anos e meio

<sup>63</sup> Hall, 2000, p. 104.

para se pensar a questão da agência (elemento ativo de ação individual) e de política (movimentos políticos, política de localização e de identidade):

Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer.<sup>64</sup>

Contudo, o autor diz que recorrer a essa explicação não facilita ou resolve os problemas que giram em torno do conceito de identidade. Falar em “identificações” os amplia, inserindo no campo político questões oriundas da psicologia e da psicanálise, por meio de um termo tão ou mais ambivalente que o próprio termo “identidade”.

O conceito de identidade não nos remete a uma perspectiva de identidade fixa, “essencialista”, que não se altera por interferência do tempo e da história. Ao contrário, trata-se de um processo de constantes mudanças e transformações, de relações quase sempre conflituosas, por meio das quais os sujeitos vão definindo seus níveis de pertencimento.

As identidades, afirma Hall, são construídas por meio da diferença e não fora dela. Apenas na relação com o outro é que podem ser pensadas:

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em objeto... as unidades que as identidades proclamam são, na verdade, construídas no interior do poder e da exclusão.<sup>65</sup>

Neste trabalho, se considera que a identidade não é resultado de uma única escolha, mas das várias possibilidades que se apresentam, das combinações e desdobramentos que podem resultar na elaboração de identidades múltiplas.<sup>66</sup> O percurso desses jovens, os diversos grupos de que fazem parte, sejam a família, igreja, movimentos sociais, movimentos voltados para os interesses juvenis, como a música, a dança, o

---

<sup>64</sup> Hall, 2000, p. 105.

<sup>65</sup> Hall, 2000, p. 110.

<sup>66</sup> Cf. Hall, 1999.

desenho... e tantos outros que trazem formas expressivas, possibilitam maneiras de dizer-se, de ler-se e de transcrever-se no mundo.

Não há uma identidade que articule as demais; elas são fragmentadas, fluidas, transitórias, intercambiantes e todos esses movimentos se configuram a partir do outro que te interpela ou te representa. Em resposta, o sujeito interpelado ou representado se apresenta pulsante, com amarras recém-construídas para aquele momento... até o próximo.

Para compreender com mais profundidade essa relação entre a percepção da minha individualidade e o outro, coletivo ou contexto que interagem na construção e configuração de quem sou, lançou-se mão, até aqui, dos conceitos de Hall. Para dar continuidade a essa análise das relações de poder na constituição das identidades, fazendo uma leitura aprofundada e relacional dos momentos em que “sou” no coletivo e que o coletivo “me torna” ou “faz ser”, é necessário considerar, ainda, que:

Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.<sup>67</sup>

Essa cultura própria cria um sujeito próprio, participando dessa produção todas as experiências e as relações de poder que as constituem.

Os jogos de poder e exclusão são explorados por Castells em seus estudos, e a forma como define identidade colabora para recortarmos, neste trabalho, o momento de embate entre poder, identificação, exclusão e resistência:

A construção de identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos

---

<sup>67</sup> Dayrell, 2003, p. 7.

culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em uma visão de tempo/espaço.<sup>68</sup>

De acordo com o autor, a definição pode colaborar na percepção dos momentos de embate entre poder, identificação, exclusão e resistência. O foco é a construção de identidades coletiva.

A hipótese do autor é que quem constrói a identidade coletiva são os mesmos atores responsáveis pela diferenciação do conteúdo simbólico sobre o qual essa identidade é construída, remetendo-nos às relações de poder envolvidas nas definições de identidades coletivas e na construção de exclusão.

Por isso, Castells define três formas e origens para a construção de identidades coletivas:

**Identidade Legitimadora:** introduzida pelas instituições dominantes no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais...

**Identidade de Resistência:** criada por atores que se encontram em posições e condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos.

**Identidade de Projeto:** quando os atores sociais utilizam-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, e ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.<sup>69</sup>

As identidades de resistência e as identidades de projeto são aquelas que se articulam e são construídas pelos movimentos sociais, e que outros autores entendem como a construção de uma política de identidade associada a uma política da diferença. Castells cita como exemplo das identidades de projeto, o feminismo “que abandona as trincheiras de resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal e assim de toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e

---

<sup>68</sup> Castells, 1988, p. 23.

<sup>69</sup> Castells, 1999, p. 24.

personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram”.<sup>70</sup> Cada uma pressupõe uma forma de negociação/aceitação/negação dos valores da cultura da classe dominante. Isso significa dizer que, pensar a identidade é pensar a inter-relação entre o indivíduo com a cultura na qual vive e nos referenciais que ela oferece, para que se possa construir modos de vida próprios. Para o autor, é interessante apontar para a impossibilidade de essencializar identidades, a identidade decorre de processos dinâmicos.

No caso da identidade legitimadora, o resultado poderá ser a formação de uma sociedade civil com suas organizações e instituições. No caso da identidade de resistência, o resultado poderá ser a formação de comunidades que se organizam para reagir à opressão. Já no caso das identidades de projeto, seriam produzidos sujeitos sociais que construiriam um projeto de vida diferente (com base em sua identidade oprimida), que lhes permitiria a transformação da sociedade.

Nesse sentido, os grupos que se consideram oprimidos e/ou excluídos buscarão elementos que lhes possibilitem construir uma identidade de resistência, ou de projeto, em oposição àquela identidade determinante da sociedade civil, das organizações e das instituições responsáveis por sua exclusão.

As idéias trazidas por Castells levam a crer que não se pode abordar a construção de uma identidade juvenil, sem considerar: a) a construção de uma identidade legitimadora, em relação à qual a identidade juvenil se oporia; b) a agência juvenil de símbolos que serão mobilizados para a construção dessa identidade.

Um alerta perpassa essa discussão de identidade, nas palavras de Zygmunt Bauman:

A identidade é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega.<sup>71</sup>

Considerando que há todo um jogo – identificações, fantasias, idealizações negações – na construção das identidades, que permeia a forma como os indivíduos se

---

<sup>70</sup> Castells, 1999, p. 24.

<sup>71</sup> Cf. Bauman, 2004.

relacionam ou não com outras subjetividades e outras identidades, pode-se entender um pouco mais da condição juvenil e a identidade discente em relação às práticas escolares.

Todavia, com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.<sup>72</sup>

### 5.3. Condição juvenil: adolescência e juventude

Los conceptos de adolescencia y juventud (ya decíamos), corresponden a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes.<sup>73</sup>

Os adolescentes, quem são eles? Quem são elas?

A constituição da identidade do sujeito adolescente é o foco central dos estudos de Peralva (1997), que enfatiza a juventude tanto como uma condição social quanto como uma forma de representação. A maneira como uma sociedade vai representar o momento da juventude vai estar ligada a um tempo histórico determinado e a cada grupo social presente em seu interior. O termo juventude, na literatura acadêmica, em geral, contempla também a adolescência, vista como momento posterior à infância. Entretanto, deve-se considerar que a adolescência não pode ser compreendida apenas como um momento de passagem da infância para a vida adulta. Melluci afirma que a “adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial”.<sup>74</sup>

Inaugura, instaura, inicia diferentemente de uma transição, com uma postura de diferenciação da infância vivida até aquele momento, como alguns depoimentos podem demonstrar:

---

<sup>72</sup> Dayrell, 2007, p. 4.

<sup>73</sup> “Os conceitos de adolescência e juventude (já dizíamos), correspondem a uma construção social, histórica, cultura e relacional, que através das diferentes épocas e processos históricos e sociais vão adquirindo denotações e delimitações diferentes”. Tradução da pesquisadora.

<sup>74</sup> Melluci, 1997.

**Clarissa:** É também. Muito cobrada. A gente tem que começar... Tipo assim: quando você é criança, você não tem noção do que a vida é. Quando você é jovem, você já vai começando a ver bem pra frente e ainda... O que você vai pensar, como é isso, como é aquilo...

**Pesquisadora:** Pra você a principal diferença é porque namora. O que mais?

**Bruna:** Xô ver... O que mais? Tem algumas brincadeira que é diferente de quando eu era criança. Xô ver o que mais. Eu acho diferente, o meu jeito de conversar.

Nos casos dos adolescentes, existe um ponto inicial marcado pela fronteira etária entre a infância e a juventude, num recorte mais minucioso. Nas divisões etárias, a adolescência pertence à juventude e caracteriza-se, em grande parte, por aspectos biológicos e psicológicos. Em seminários e encontros sobre adolescência, ou mesmo em qualquer busca que se faça por artigos científicos, o termo adolescência aparece ligado às questões médicas – podemos citar, entre os mais encontrados: gravidez na adolescência, aspectos de crescimento ou problemas de desenvolvimento físico e relacionado ao uso de drogas. O termo aparece recortado pelo viés da psicologia e com estudos voltados a análises dos distúrbios, disfunções e desajustes, mas também está no debate da sociologia.

Como afirmam esses jovens:

**Pesquisadora:** é? Tem alguma diferença pra você entre ser adolescente e jovem?

**Oldair:** ah... É tudo a mesma coisa.

**Pesquisadora:** Você prefere falar que você é jovem ou você é adolescente?

**Clayton:** ah... Eu sou mais para adolescente, né?

**Jackson:** Ah, ser jovem é bom demais. Assim, nossa, pode fazer assim: pode aproveitar muita coisa, nossa, pode... Nossa, pode brincar, se divertir. Nossa, assim, pode fazer tanta coisa: é... Namorar muito, né?

A adolescência, de acordo com a origem etimológica, significa a condição ou o processo de crescimento do indivíduo (*ad* = “em direção a” + *olescer* = “desenvolver/tornar-se jovem, autônomo”). Os dicionários registram que **adolescência** é “o período que se estende da terceira infância até a idade adulta, caracterizado psicologicamente por intensos processos conflituosos e persistentes esforços de auto-afirmação”.



Mayara apresenta com clareza o que pensa sobre o que é ser criança e o que é ser jovem:

**Pesquisadora:** Então qual seria a diferença, entre ser criança e ser jovem?

**Mayara:** que ser criança você quer brincar... Brincar. Agora, você ser jovem, você quer fazer as coisas, você quer... Por exemplo: tem muita gente que quer aprender a dirigir, quer dirigir, assim. Agora a criança, tem vez que nem pensa muito. Criança pensa em carrinho, brincar de carrinho, assim. Nem é dirigir é brincar de carrinho, de boneca, assim... Eu acho que é isso.

Quando perguntada sobre a diferença entre ser adolescente e ser jovem, ela se mostra com mais dúvidas, fala de maneira mais cautelosa, “*eu acho...*”; apresenta, ainda, alguma dúvida sobre o que diz. Apesar de afirmar que é tudo a mesma coisa, faz um recorte de idade:

**Mayara:** Eu acho que não tem muita diferença não. Eu acho... que tudo é a mesma coisa. Tudo tem mais de 12, 13,14 anos. Eu acho que para mim é tudo a mesma coisa. Eu acho...

Apresenta uma idéia clara sobre algo que não vive mais. Para ela, a diferença é demarcada, observável e mais real. Quando questionada sobre a adolescência e a juventude, a demarcação é a inicial, a que separa esse momento da vida do anterior – a infância, do qual ela tem a clareza de que não participa mais, uma definição por diferença ou oposição. No entanto, onde estou? A “fase” vivenciada por ela é algo ainda indefinido.

Um ano após essa fala, ao ler sua entrevista, essa indefinição já não se apresentava. Mayara, de cabelos presos, os olhos maquiados de sombra azul, ao lado de Clarissa, com olhos enfatizados pelo lápis preto, apresentava a certeza de sua condição juvenil.

**Mayara:** Eu sou adolescente, meu tio me chama de aborrecente porque eu faço muita bagunça.

**Pesquisadora:** Como é ser adolescente? O quê que é ser adolescente para você?

**Mayara:** Inexperiente. Porque não sabe nada... ser... aí, eu não sei falar isso não! Ser uma pessoa inexperiente, um troço assim. É, porque, tipo assim, você não viveu nada ainda já quer saber... Já quer saber tudo, assim... Eu acho que é isso.

Para alguns jovens, a escola colabora nessa definição. O turno, a turma, o ciclo ou série ajudam a definir, implica um posicionamento; ou seja, me diferenciam de um grupo ao qual eu não pertencço mais, como nos mostra Bárbara:

**Bruna:** quando eu passei pro turno aqui da tarde aqui na escola. Quando eu entrei na quinta série, eu comecei a perceber que eu já era jovem.



Fotografias 23

Fotografias 24

Fotografias 25

No contexto brasileiro, os adolescentes constituíam cerca de 25% da população. Em 2000, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil tinha uma população (entre 10 e 19 anos) de, aproximadamente, 35 milhões de adolescentes, dos quais 28 milhões viviam na área urbana e 7 milhões na área rural. Em Belo Horizonte, são 190.048 habitantes de 10 a 14 anos e 1.125.624 de 15 a 17 anos, de acordo com os dados do censo de 2000.<sup>75</sup>

Seguindo pelo referencial da faixa etária, entre os 11/12 anos até 17/18, eles compõem uma fatia significativa da sociedade, constituem o grupo de cidadãos que tem, como tais, direitos a políticas públicas e garantias de condições adequadas ao seu desenvolvimento. Esses adolescentes formam, na sociedade, o grupo que, do ponto de vista das leis da educação, compõe os anos finais do Ensino Fundamental. Completaria essa faixa etária o Ensino Médio. A realidade apresenta uma discrepância nessa relação idade / tempo de escolarização.

<sup>75</sup> Internet: <[www.ibge.gov.br/cidadesat/](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/)>.

Neste trabalho, será adotada a abordagem desenvolvida por Juarez Dayrell sobre a condição juvenil. A idéia de “condição juvenil” carrega, em seu conceito, por um lado, a maneira de ser, de situar-se perante a vida; e, por outro lado, refere-se às condições necessárias para que se verifique essa maneira e essa situação, colaborando para que a análise leve em conta a dimensão simbólica, assim como os aspectos fáticos, históricos, materiais, políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve.

Temos de levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações sócio-culturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da resignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social.<sup>76</sup>

Como nos mostra Clarissa, o posicionamento diante das situações que vivencia demonstra sua condição, seu modo de reagir ao que lhe acontece, seu modo de fazer acontecer a sua ação. Assumir suas ações se torna um marco:

**Pesquisadora:** que hora que você descobriu, assim, que você era uma jovem? Teve um momento, assim, "nossa! Agora eu sou jovem!?"

**Clarissa:** ah, quando eu... Parei de ter medo de fazer as coisas, entendeu? Fazia as coisas e não falava que era eu. Fazia isso e não falava que era eu, entendeu? Agora não, eu falo. Não tenho medo das coisas.

Pensando nessa condição, o sociólogo italiano Canevacci (2005), em seus estudos, apresenta um quadro sobre a realidade juvenil: “os jovens são intermináveis”.<sup>77</sup> Utiliza, para tal, como fundo, as culturas fragmentadas, híbridas e transculturais, o consumo panorâmico e a comunicação *mass-midiática*. Uma ressalva na publicação nos direciona a interpretar *sterminati* como “não terminados”, ou “não acabados”, cuidando para que não incorramos no erro da interpretação como “eliminados” ou “exterminados”. Continuando a leitura de Canevacci, temos a imagem de cada indivíduo, cada jovem, cada ser humano, podendo perceber sua condição de jovem como realizável *ad infinitum*. Essa condição não-terminável da juventude é caracterizada por um conjunto de atitudes, de modo absolutamente único, de nossa era: “as dilatações juvenis”. Afirma o autor:

---

<sup>76</sup> Dayrell, 2007, p. 3.

<sup>77</sup> O termo usado pelo autor é “sterminati”, que, em italiano, pode ser lido como “exterminados” ou como “intermináveis” (N.T.).

O dilatar-se da auto-percepção enquanto jovem sem limites de idade definidos e objetivos dissolve as barreiras tradicionais, tanto sociológicas quanto biológicas. Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades. Nasce a antropologia da juventude.<sup>78</sup>

No entanto, num primeiro olhar, essa descrição parece estar ainda muito distante de nossos jovens das camadas populares a quem a necessidade do sustento, o cuidado com os familiares e consigo parecem depender de seus próprios esforços.

De acordo com Dayrell:

Podemos constatar que a vida da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis... ao lado da condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.<sup>79</sup>

A jovem Bruna ilustra essa afirmação:

**Bruna:** Eu já ajudei a minha mãe quando ela trabalhava.

**Pesquisador:** Ajudou fazendo o que?

**Bruna:** Ajudava a fazer faxina.

**Pesquisador:** Você ia com ela pra dar faxina?

**Bruna:** Ia.

**Pesquisador:** Quanto tempo?

**Bruna:** Ah, uns dois anos.

**Pesquisador:** Foi durante o tempo que você não estudou?

**Bruna:** Foi.

Ao analisar como é o tratamento dado às questões pertinentes a essa idade, atualmente, poderemos pensar na realização da condição juvenil na sociedade brasileira em relação às condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.<sup>80</sup>

Consideramos a condição juvenil a partir da autodenominação. A partir da noção de condição juvenil, nos diálogos e nas entrevistas, propusemos aos jovens que se

---

<sup>78</sup> Canevacci, 2005, p. 29.

<sup>79</sup> Dayrell, 2007, p. 3.

<sup>80</sup> Cf. Dayrell, 2002.

posicionassem, com uma pergunta direta: “você acha que é adolescente ou jovem?” ou “você prefere que te chamem de jovem ou de adolescente?”. A partir da própria construção simbólica e social, essa autodenominação variava: se, para a maioria, a autodenominação **adolescente** era em função da idade, e da relação com a liberdade e de não apresentarem pressões com respeito a responsabilidades, a autodenominação **jovem** aparecia quando o discurso estava aliado ao trabalho ou a um grau maior de compromisso, como se caminhassem de uma forma a se soltar das amarras da infância aos poucos, assumindo essa juventude gradativamente.

**Pesquisadora:** Me diz então outra coisa: como é ser jovem? Você acha que você está mais para a jovem ou para adolescente, assim?

**Renato :** Adolescente, ué!

**Pesquisadora:** Adolescente? Então, como é que é ser adolescente?

**Renato:** ué, você pode sair para onde você quiser, ué! Curtir...

**Pesquisadora:** Que mais? Só isso?

**Renato:** é, ué!

**Pesquisadora:** Curtir? Que é curtir para você?

**Renato:** ué, você sair para zoar! (2006)

**Pesquisadora:** Você tem vontade de saber tudo, assim? Jovem tem vontade de saber tudo, é isso?

**Mayara:** ah, eu acho que é, assim. Jovem [fala acelerada]... Devia procurar saber mais as coisas que não... Que não seja... Mulher, namoro, homem, assim. Devia saber se informar mais, assim, por outras coisas, por outras pessoas também. Tipo assim: estudar também, né? Tem jovens que não fazem. Aí, tipo assim, estudar. Fazer outras coisas também. Prestar atenção no que os outros falam com você para você ficar sabendo melhor das coisas. Eu acho que é isso. (2007)

**Pesquisadora:** por que conhecer mais você?

**Clarissa:** ah... Ah... Sei lá! Conhece, entende as coisas, aí entende mais você. (2007)

É preciso observar atentamente o conceito de sujeito adolescente consolidado em nossa sociedade. Para construirmos novos olhares sobre o sujeito, é preciso criar alternativas ao discurso unificador e ao modelo hegemônico de adolescente que nos é imposto. Discurso que é amplamente vinculado pela mídia. Temos variáveis que perpassam essa construção, o gênero, a raça, a classe social são variáveis de cunho mais abrangente. Se refinarmos um pouco o olhar, veremos outros pertencimentos que constroem esse adolescente: o gosto musical, o time de sua preferência, a religião de sua origem familiar ou de sua escolha, são algumas características que colaboram para dizer

sobre esse sujeito e como se localiza no mundo. Também a escola constitui essa identidade.



Fotografia 26

#### 5.4. Como se dá a articulação entre ser jovem e ser aluno?

Para entender essa articulação, é preciso pensar o que é ser “aluno”.

Partindo da construção histórica do conceito de aluno, é possível pensar como ele é tratado contemporaneamente. Deixemos para trás as designações já tão rebatidas de aluno como *a-luminis* ou *sem luz*. Partiremos do conceito de aluno que nos apresenta Sacristán:

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos.<sup>81</sup>

Conceito que se pode conjugar com a afirmação de Arroyo:

Desta vez os alunos nos obrigaram a repensar as imagens com que os representamos. Essas imagens terão que ser outras se os alunos são outros. É oportuno lembrar que os docentes não se afirmaram apenas por seu protagonismo político, social e cultural. Os adolescentes e jovens também afirmam seu protagonismo nas escolas e na sociedade não por suas indisciplinas, mas por sua nova presença no trabalho, na cultura, nos movimentos sociais. Os alunos não são outros por serem indisciplinados,

---

<sup>81</sup> Cf. Sacristán, 2005.

mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são obrigados a viver são outras.<sup>82</sup>

É a passagem da visão de um aluno que deve ser iluminado à visão de sujeitos que nos cegam diante de tanta luz. Energia irradiante, ainda em busca de um formato para que faça sentido aos adultos que não conseguem vê-la, estão ligados a uma imagem organizada por adultos sobre a semântica e a sintaxe da palavra aluno: o que pode significar e com quais elementos pode combinar.

Há um mundo organizado, chamado escola, para realizar determinado trabalho com o aluno, mudar tudo só por que os alunos não são mais os mesmos?

A representação do papel do aluno como não-adulto é tão marcante que, nas experiências da educação de jovens e adultos, a expectativa dos que se inscrevem nessa modalidade de ensino é um tratamento aquém da sua condição de adultos e de jovens. Os avanços observados, por um lado, na Educação Infantil, com o direito à condição infantil reconhecido e direcionando os formatos, as condições, os discursos e as práticas relativas a essa modalidade, e, por outro lado, a Educação de Jovens e Adultos, com seus referenciais no mundo no trabalho, na situação dos sujeitos na contemporaneidade, nos movimentos sociais, vêm questionar as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A luta por reconhecimento da diversidade de seus sujeitos, de suas especificidades, traz o questionamento da especificidade e diversidade de outros sujeitos, de outras modalidades educacionais e seus direitos a uma educação de qualidade. As pontas que fazem *Educação* (EI-EJA) contrastam com o meio que faz *Ensino* (Fundamental e Médio). O contraste abre ainda mais as fendas já expostas pelos atores que vivenciam o cotidiano escolar, alunos e professores. Através dessas fendas, podemos visualizar tudo que é feito para o aluno: política educacional, as instituições, o currículo, as reformas, os professores, como define Sacristán:

apesar do século XX ter sido qualificado como o “século da criança”, continua mais magistrocêntrico – visto a partir das necessidades dos professores, logocêntrico – dependente dos conteúdos mínimos, ou

---

<sup>82</sup> Arroyo, 2001, p. 34.

sociocêntrico – olhando as necessidades sociais, do que alunocêntrico – centrado no aluno.<sup>83</sup>

Aqui, Oldair fala sobre o que é ser aluno:

**Pesquisadora:** como é que é ser aluno?

**Oldair:** é fazer tudo, é respeitar todo mundo. Só isso.

**Pesquisadora:** o quê que é o fazer tudo?

**Oldair:** é... É tudo o que eles pede...

**Pesquisadora:** mas... Mas se eles não pedirem nada então, você não é aluno?

**Oldair:** eu não faço nada, uai! Então eu não sou aluno, eles não pedirem nada e eu ficar... eu não sou aluno.

**Pesquisadora:** não? Só de estar na escola, não é aluno?

**Oldair:** ah, dependendo..., eu não tô fazendo nada! Considero como se não for aluno. Quando eu tiver fazendo tudo... Tudo o que eles pede, ou coisa assim. Mas é muito difícil de acontecer.

**Pesquisadora:** muito difícil? Por quê?

**Oldair:** ué! Porque sempre eles dá a aula e faz a mesma coisa.

Mesmo afirmando que não gostava de algumas das atividades da escola, e que gostava de outras ligadas a determinadas matérias, ele permanecia com a mesma fala sobre “ser aluno”. Ele parece afirmar que existe enquanto aluno à medida que o outro, o professor, o ativa, o coloca em funcionamento. Ser aluno seria uma ação e não uma condição. Ele atua como aluno, um modo de operar. Essa fala aparece nas entrevistas de outros jovens:

**Renato:** de vez em quando, quando eu faço, é uns trem aí só aí.

**Pesquisadora:** o que, por exemplo?

**Renato:** ah, os para casa...

**Pesquisadora:** hum...

**Renato:** só isso, ué! Eu fico na quadra o dia inteiro jogando bola.

**Pesquisadora:** hum... Renato, é essa resposta mesmo? Para você, então, estudar é o que? Quando você está estudando, você está fazendo o quê?

**Renato:** fazendo o que a professora mandou, e tudo.

Voltando à fala de Otávio, as atividades que ele gosta estão ligadas a outro modo de atuação. Cada um ter o “direito de falar o que quiser” contrasta com “fazer o que me mandam”.

---

<sup>83</sup> Sacristán, 2005, p. 16.



**Pesquisadora:** Você está sempre envolvido? E você... gosta de fazer as atividades da escola?

**Oldair:** ah, tem dia que eu não gosto não. Tem dia que nossa! Bom demais!

**Pesquisadora:** tem alguma matéria preferida?

**Oldair:** tenho.

**Pesquisadora:** qual que é?

**Oldair:** [risos]. Oh... Tem geografia, tem ciências...e português.

**Pesquisadora:** é? Você gosta de português?

**Oldair:** ah, gosto... cada um tem o direito de falar o que quiser.

Voltando à primeira afirmação de Sacristán, “aluno como uma criação do mundo adulto para a organização dos não adultos”, o autor troca essa imagem estática – aluno – por:

seres reais, encontrados nas salas de aula repletas, com um status em processo de mudança, que são enraizados em seus contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à idéia que os adultos haviam feito deles.<sup>84</sup>

A representação de aluno que permanece e que está consolidada, compartilhada socialmente, afirma Sacristán, é construída com a expansão dos sistemas de ensino, como experiência que foi vivenciada por todos, no contexto referido pelo autor. Apesar da distância temporal e espacial da realidade brasileira, parece ter se estendido e ter se consolidado até mesmo entre os que não tiveram acesso à escola.

O aluno ideal, como um tipo puro, cumpre uma função ordenadora das interações mantidas pelos docentes, em que a complexidade existente possa ser reduzida e torne-se possível lidar compreensivamente com a realidade, simplifica-se para categorizar o mundo vivido.

Nogueira nos apresenta, em sua pesquisa, uma análise da ótica docente quanto aos tipos de aluno e a mensuração de seus desempenhos, a adequação às exigências escolares, quanto aos quesitos aprendizagem, disciplina e comportamento. A articulação de aprendizagem, esforço e comportamento são os critérios usados pelos docentes para tipificar o bom ou mau aluno.

---

<sup>84</sup> Sacristán, 2005, p. 17.

O que se espera do aluno é que ele tenha uma boa aprendizagem, que se esforce no desempenho em seus compromissos escolares e não tenha um mau comportamento em relação aos colegas.<sup>85</sup>

Também os jovens conseguem conceituar o que entendem por ser aluno:

**Bruna :** Eu acho que no recreio eu sou jovem. E na... E na sala de aula, eu sou uma aluna. Porque no recreio você tá ali brincando, você não tá fazendo nada, você não tá lendo, não tá escrevendo, você não tá estudando. Então, pra mim é isso.

**Pesquisadora:** É? Então no recreio que dá pra ser jovem, né?

**Bruna:** É.

**Pesquisadora:** E... E em que hora que você tá sendo aluna?

**Bruna:** Dentro da sala de aula, ué!

**Pesquisadora:** É?

**Bruna:** A partir do momento que eu tô dentro da sala de aula, eu sou uma aluna.

**Pesquisadora:** E fora da escola? Como é que você é as duas coisas?

**Bruna:** Fora da escola eu me sinto como uma jovem.

**Pesquisadora:** É?

**Bruna:** Não me sinto como uma aluna.

**Pesquisadora:** Você acha que você não é uma boa aluna não?

**Clarissa:** Não, não sou nada.

**Pesquisadora:** O quê que é ser uma boa aluna?

**Clarissa:** ah! Eles falam que é ser CDF, né? Fazer tudo.

**Pesquisadora:** que você... Que você acha de ser CDF é dar conta de fazer tudo, então?

**Clarissa:** É. Os que sabem mais, né?

**Pesquisadora:** É? E o quê que você sabe, dá para ser uma aluna, assim, de que jeito como que você tá?

**Clarissa:** Nem do bom e nem do ruim.

**Pesquisadora:** me diz uma coisa: é mais difícil ser aluno ou ser jovem?

**Clarissa:** Aluna

**Pesquisadora:** Nossa, rápida essa resposta!

**Clarissa:** ah... Porque ser aluno, você tem que tomar responsabilidades dentro da escola. Com os estudos...

**Pesquisadora:** Não é só ter direitos?

Se o conceito de aluno é construído pelos adultos, pensado e falado para que adquira uma determinada forma, a representação do que é ser aluno, exteriorizada pelos

---

<sup>85</sup> Nogueira, 2007, p. 163.

jovens, é uma apropriação do discurso social, do discurso adulto sobre o que é ser aluno. O que dizem sobre isso os nossos jovens?



Fotografia 27

Ryuler e Renato estudavam na escola há mais tempo, Ryuler desde os 7 anos, e Renato, desde os 10. Eram companheiros e estavam sempre juntos no projeto, em 2006, e fora dele. Douglas é retido no final do ano, e Ryuler vai para outra turma. No final de 2007, Ryuler foi para o Ensino Médio e começou um estágio na PBH, em uma escola, como acompanhante de um aluno deficiente. Renato, retido novamente, saiu da escola e parou de estudar.

Em 2007, nas entrevistas, a fala dos dois sobre o que é ser jovem e ser aluno se diferenciam muito. Para Ryuler, as duas identidades são demarcadas, mas ele aceita reposicionar a ligação entre elas; o que era bem demarcado e separado, é revisto e pode estar junto.

**Pesquisadora:** O quê que é ser aluno pra você? Como é que é ser aluno?

**Ryuler:** Um aluno é... É responsável mesmo...Estudar, ué!É. Tá na escola, tem que estudar.

**Pesquisadora:** E como é que é estudar?

**Ryuler:** Ah, é entrar na sala e ficar... Sem conversar, sem fazer bagunça nenhuma, prestando atenção nas aulas.Fazendo as atividades, os para casa... Pra ser um aluno.

**Pesquisadora:** E... E ser jovem?

**Ryuler:** Ser jovem? Ser jovem é... Se divertir, a sua juventude, enquanto é tempo.

**Pesquisadora:** É? Qual o tempo que seria?

**Ryuler:** É esse agora, ué!

**Pesquisadora:** Como é que você divide esse tempo?

**Ryuler:** Ah... Tipo: na escola, aqui, eu tô uma hora. De uma a cinco e meia, a gente tem que ser aluno. Saiu da escola, a gente não é aluno mais não. Aluno é dentro de casa, fazer os para casa, os negócio.

**Pesquisadora:** Não tem... nenhum espacinho dentro da escola pra você ser jovem não?

**Ryuler:** Não,... tem! (afirmativo)Na hora da brincadeira.

**Pesquisadora:** É isso mesmo? Não tem nada de jovem que é muito sério não? Ou de aluno, que é muito descontraído?

**Ryuler:** Tem, tem, tem! Jovem tem que ser muito sério, ué! Com as coisas que eles fazem ué! Coisas que eles faz. Ter... Ter responsável por os atos dele, ué! Não fazer coisa errada.

**Pesquisadora:** Então, pra você as duas coisas dentro da escola tem divisão.

**Ryuler:** Tem.

**Pesquisadora:** você acha que é as duas coisas juntas?

**Ryuler:** É, ué!

**Pesquisadora:** Você é mais um do que o outro?

**Ryuler:** Não, as duas coisas junto.

Para Renato , as duas identidades são demarcadas e bem separadas. A afirmação é enfática:

**Pesquisadora:** não dá para ser tudo junto? Adolescente e aluno?

**Renato:** não dá não pra mim não dá não, ué! Para outras pessoas deve dá, ué!

**Pesquisadora:** você não é aluno não?

**Renato:** nada, ué! Eu não faço nada aqui mesmo.

**Pesquisadora:** não? Não é nem aluno? Hoje, por exemplo, o que que você fez lá na aula?

**Renato:** fez uns exercícios lá, ué!

**Pesquisadora:** então. Nessa hora. Que você diz que é diferente nessa hora, você não estava sendo aluno?

**Renato:** ah, eu tava lá escrevendo lá de bobeira mesmo, ué! Só isso que eu fiz só. Umas cruzadinhas lá.

**Pesquisadora:** Me diz uma coisa: fora da escola, dá para ser as duas coisas?

**Renato:** o quê?

**Pesquisadora:** aluno e adolescente?

**Renato:** Lá fora você já é outra coisa já, ué! Lá é diferente daqui, ué! Ah, eu sou normal, ué!

Renato não se vê no papel de aluno nem mesmo quando realiza as atividades (a entrevista foi realizada em 2007). Em 2006, durante o tempo todo do Projeto, a participação de Renato era notada. Em uma das vezes que estava na sala, ele entrou e não tinha percebido o gravador ligado.<sup>86</sup> A discussão era sobre os ciganos. Estávamos todos sentados em roda, quando Renato percebeu o gravador, organizou uma ação rapidamente, pediu o gravador e passou a perguntar aos outros colegas da sala o que eles achavam dos ciganos. A atitude foi rápida, mas organizada, pediu o gravador, esperou que eu consentisse; a pergunta que fazia era apropriada, não era uma enquete,<sup>87</sup> ele se colocou no lugar de um repórter e as perguntas variavam de colega para colega, completando o sentido do que foi falado pelo entrevistado anterior. Todos estavam atentos, descontraídos, participando no papel de entrevistados. Não foi uma provocação nem a tentativa de desmobilizar o que estava acontecendo. Foi uma tomada de atitude, como se a ação fosse, em si, a proposta. Ele não passou o gravador para que outro assumisse o lugar de repórter. Não planejou o que ia fazer e propôs para a turma, ele mostrou a idéia fazendo, a idéia aconteceu. Não seria possível sem que os adultos presentes – André, Thiago e eu – assumíssemos o lugar em que o jovem nos colocou, de participantes da atividade. Ele o fez baseado na relação estabelecida com o grupo. Confiante que sua atitude fosse a mais adequada e que seria tratada de modo interativo pelos adultos presentes, e não com censura.

Como esses jovens podem constituir-se enquanto alunos, ou melhor, como estudantes, se livrando desse discurso?

**Pesquisadora:** mas a escola não seria... Não teria um jeito na escola das pessoas serem o que ela são na idade? Por exemplo: da infância, ser infância na escola? E o jovem ser jovem?

**Mayara:** tem, tem. Mas dentro da sala você tem que mais... O que você tem que fazer dentro da sala é prestar atenção na escola, na aula, assim. Não é ficar fazendo ser jovem dentro da sala, porque você vem na escola para você estudar, assim. Mesmo você sendo jovem, você vem na escola

---

<sup>86</sup> O fato de estar com o gravador ligado na sala já era bem comum, mesmo assim, eles eram avisados no início das gravações.

<sup>87</sup> Os jovens já tinham realizado uma enquete.

para você estudar. Então dentro da sala você pode ser os dois: jovem e estudante, mas você tem que ficar fixamente do estudante, assim. Eu acho que é isso.

Para alguns, essa identidade entre ser aluno e ser jovem se apresenta de forma intercalada:

#### **Atuação intercalada:**

**Pesquisadora:** Tá. Você acha que dá pra ser essas duas coisas: ser jovem e ser aluno dentro da escola?

**Bruna:** Dá.

**Pesquisadora:** Como é que ocê faz isso?

**Bruna:** Eu acho que no recreio eu sou jovem. E na... E na sala de aula, eu sou uma aluna. Porque no recreio ocê tá ali brincando, ocê não tá fazendo nada, ocê não tá lendo, não tá escrevendo, ocê não tá estudando. Então, pra mim é isso.

Para outros, essas identidades são indissociáveis:

#### **Atuação indissociável:**

**Clarissa:** tipo... Mesma coisa que eu sou aluna, sou jovem. Eu... Aff'! Como que eu explico? Complicado. Ah, dentro da sala, por exemplo: depois que... Eu faço as atividades. Aí eu pego e disparo à aprontar. Faço de tudo. Tudo dentro da sala. No recreio também... Com os meninos da sala, as meninas, tudo a gente...

**Pesquisadora:** As duas coisas. Como é que as duas coisas são para você? Elas... Elas... Elas se articulam, elas estão juntas? Dentro da escola, você falou que estão. Mas e lá fora? Quando você sai?

**Clarissa:** ah, mesma coisa. Tipo que... Para mim fazer as coisas, eu rio à toa. Tô fazendo dever, qualquer coisinha que eu leio, que dá errado, dá aquele trem engraçado, eu disparo a rir. Em casa também, adoro aprontar altas coisas.

Há uma terceira forma, a que denominarei como **realização impossível**. As falas de Douglas nos mostram o quanto, para ele, é difícil realizar esse papel. Artur faz a tentativa durante o ano do Projeto, chega a receber elogios dos professores do 3º ciclo pelas mudanças, mas, no final do ano, é retido.

**Pesquisadora:** É? E as duas coisas não andam juntas não?

**Afonso:** Acho que não...

**Pesquisadora:** Você não acha que teve alguma coisa... Com a questão da sua idade? De você tá mais velho, mais maduro não?

**Afonso:** Eu acho que não. Ah, esse ano foi pior do que o ano passado!

(...)

**Afonso:** Eu vou tomar bomba de novo.

**Pesquisadora:** Você acha que você vai tomar bomba de novo?<sup>88</sup>

**Afonso:** Tenho certeza.

**Pesquisadora:** É? Por que?

**Afonso:** Fiz nada o ano todo!

**Pesquisadora:** É? Você deixa eu ver as suas atividades? Você deixa?

**Afonso:** Pode ver.

**Pesquisadora:** Oh... Você fala que não faz nada, como assim não faz nada? Não tô entendendo! E esse caderno cheio de coisa aqui?

**Afonso:** Ah, é porque é de todas as matérias...

**Pesquisadora:** Qual disciplina que você gosta mais?

**Afonso:** Matemática.

**Pesquisadora:** Matemática? Você acha que você se dá bem na matemática?

**Afonso:** Agora não porque eu não faço nada, mas antes..

**Pesquisadora:** Letra bonita...Uma letra caprichada... Eu tô boba! [risos].

Você acha que é difícil entender o que está sendo dito na sala?

**Afonso:** Não.

**Pesquisadora:** Não?

**Afonso:** Mas eu não presto atenção.

A fala do professor situa melhor a trajetória de Afonso:

**Pesquisadora:** O Artur?

**André:** é questionador. O Artur é questionador. Ele sempre questionou. Ele tentou seguir as regras. Isso é o que deixou ele mais irritado: que ele tentou seguir as regras, ele acreditou, ele acreditou na gente, que se ele tentasse então, pelo menos assim, pra... Pra... pois é... Ele tentou... No primeiro ano, já no [fala acelerada], ele tentou fazer as coisas todas. Fazer o que a mãe pedia, o que a gente aconselhava. Então assim, foi o que deixou ele extremamente frustrado, que ninguém viu o avanço dele. Ainda assim, reteu. Isso deixou ele extremamente frustrado.

**Pesquisadora:** Ele foi retido mesmo?

**André:** ele foi retido novamente. E... E assim, e foi o ano que ele levou assim, que ele foi, que ele tava extremamente magoado, eu percebia isso. Então, ele brincava, dava aquele sorriso. Artur, dá um sorriso, assim, muito triste. Artur também tem uma história que assim, tem uma família que gosta muito dele, mas ele tem uma história triste, né? É... E... Até

---

<sup>88</sup> Na fala dos alunos aparece o “tomar bomba” e o “repetir o ano”.

nem está freqüentando ainda, que ele quebrou as duas pernas, foi atropelado.

A forma aqui denominada como **realização impossível** aparece nas falas de Renato e de Afonso, e conjugam vários fatores: os dois jovens apresentam um modo de compreensão das relações que se diferencia na credibilidade que dão às práticas escolares, à relação com os professores, e também em relação ao que a escola pode oferecer para suas vidas futuramente. Nenhum dos dois, nem no tempo do Projeto Rede do 3º Ciclo, nem em suas entrevistas, apresenta a escola como envolvida em suas possibilidades do futuro. As histórias apresentam algumas características que se assemelham – ambos são os filhos mais novos de casas com mais de cinco filhos; ambos são estudantes da escola há mais tempo; ambos são moradores da comunidade mais antiga ao redor da escola (Afonso mora depois da BR). Todos dois afirmaram, em suas entrevistas, nunca terem trabalhado, têm acesso ao computador, são mais velhos. Ambos são negros. Há uma diferença crucial que faz com que Renato seja menos “aceito” em suas críticas – a acusação de envolvimento com drogas. Outro aspecto relevante é a relação de Artur com sua turma do 3º ciclo.

**Pesquisadora:** E que mesmo você sabendo que é isso... Porque, se você vivenciou durante um tempo, é porque você deu conta de saber o quê que é ser aluno. De participar, de responder positivamente, assim, vamos dizer assim, o que tava acontecendo na sala de aula. O quê que fez que você não quisesse mais?

**Afonso:** Ah, o ano passado, além do projeto, que o povo da minha sala era mais sério, né? aí eles num... Eles num ria quando eu fazia graça, esses trem. Aí, não dá vontade de fazer graça mesmo.

Dayrell nos fala dessas relações:

Na freqüência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela.<sup>89</sup>

O depoimento de Afonso traz a relação estabelecida por esse jovem com seu papel de aluno e sua condição juvenil, confirmando as palavras de Dayrell:

---

<sup>89</sup> Dayrel, 2007, p. 8.



**Afonso:** Ah, Aluno, você tem que estudar e estudar. Ser jovem você tem que aprender... você tem que aprender... Não que nem aluno. O aluno tem que aprender as matérias. Jovem tem que aprender a viver, uai.

A afirmação de Dayrell reforça a complexidade dessa articulação entre condição juvenil e o papel de aluno:

Contudo, não é um trabalho fácil, o jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói como aluno, um processo cada vez mais complexo, onde intervêm tanto fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive etc.) quanto internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico etc). No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta não tanto de forma excludente – ser jovem ou ser aluno –, mas, sim, geralmente na sua ambigüidade de ser jovem e ser aluno, numa dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência.<sup>90</sup>

No entanto, apesar do aumento de programas sociais, ainda temos uma faixa da população que não tem garantidos seus direitos básicos. A ampliação da escolarização vem garantindo a vaga dos alunos na escola, mas, na maioria das vezes, não garante nem sua presença<sup>91</sup> nem sua permanência.<sup>92</sup>

Em *Poderemos viver juntos?*, Touraine apresenta a desmodernização/declínio da modernidade, definida pela dissociação entre economia e cultura e pela degradação de uma e de outra,<sup>93</sup> e a desinstitucionalização – entendendo-a como o enfraquecimento ou desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais, e mais simplesmente, o desaparecimento do julgamento de normalidades aos comportamentos regidos por instituições.

Um exemplo, citado por Touraine é a família, e que ele chama de exemplo mais esclarecedor:

---

<sup>90</sup> Dayrell, 2007, p. 10.

<sup>91</sup> As famílias que recebem o Bolsa Escola monitoram, com mais rigor, a presença dos alunos na escola.

<sup>92</sup> Há um grande número de famílias que se transfere de um bairro para outro e levam um tempo para matricular suas crianças. O que acaba causando, além da descontinuidade do processo educativo das crianças, freqüentes períodos de adaptação e, no caso dos mais velhos, acima de 11 anos, há um maior desalento para reiniciar em outra escola.

<sup>93</sup> Touraine, 1998, p. 49.

Famílias extensas ou nucleadas, monoparentais, recompostas ou homossexuais, formadas por casamentos, por concubinato declarado ou não tantos tipos familiares são cada vez mais rapidamente colocados lado a lado pela lei e pelos costumes, sem julgamentos normativos, pois não é mais em termos institucionais que definimos uma situação familiar mas de preferências em termos de comunicação entre os membros da unidade familiar, ou até de reconhecimento de direitos e de interesses pessoais de cada um deles. A formação da personalidade dos filhos e as relações sexuais e afetivas dos adultos passam a ser as principais expectativas com relação à família.<sup>94</sup>

Ouso dizer que, nas camadas da população mais desfavorecidas, as relações de colaboração para prover o sustento da família envolvem a todos, independentemente da idade, redistribuindo tarefas e obrigações entre todos. Manter as funções mínimas realizadas em família – alimentação, higiene, cuidado com o de idade menor<sup>95</sup> – são tarefas realizadas por todos. Essa divisão é estabelecida de acordo com critérios de idade e gênero.

O autor continua afirmando que o que é verdadeiro para a família é verdadeiro para a escola.

A cultura da instituição escolar, da qual alguns guardam a saudade e o papel do “professor” que transmite conhecimento e ao mesmo tempo normas nacionais ou sociais, tudo isso está em rápida decomposição, quase desapareceu.<sup>96</sup>

Essa destruição dos conjuntos organizados e auto-regulados – civilização, sociedade, sistema político –, atinge também a experiência pessoal, pois a unidade desta se encontra no espelho das instituições.

**Pesquisadora:** Você já passou por outras escolas, o que que você acha?

**Clayton:** eu acho bem... Todas as escolas que eu passo, né? Mas só que... Como que aqui tem muita gente, tem vez que nós faz coisa errada...

**Clayton:** aí a fê... A fê... Aí cada professora dá corretivo pra nós dum jeito, né?

Dayrell nos lembra:

---

<sup>94</sup> Touraine, 1998, p. 50.

<sup>95</sup> Não nos referimos ao menor de idade, observa-se um de seis anos tomando conta de um de quatro anos.

<sup>96</sup> Touraine, 1998, p. 51.

Esses jovens mostram que viver a juventude não é preparar-se para o futuro, para um possível “vir-a-ser”, entre outras razões porque os horizontes do futuro estão fechados para eles. O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente.<sup>97</sup>

Nessa fase inicial da juventude, principalmente para aqueles com experiências difíceis, com responsabilidades assumidas numa idade muito tenra, o discurso do vir-a-ser ainda é muito forte. Clayton, afirma:

**Clayton:** é legal de ser aluno. E faz bem, né? O ensino, ensinar a gente várias coisas... Ensinar a gente ser uma boa pessoa na vida. Sem estudo nós não é nada, nós não vai ser nada, não. Sem estudo nós não vai ter futuro.

Há diferentes interpretações para o lugar da escola na vida desses jovens. Para Oldair, a necessidade da escola está vinculada à garantia de um trabalho no futuro.

**Oldair:** é. Se a gente ser aluno, a gente aprende, quando crescer, arruma um trampo bom, né?

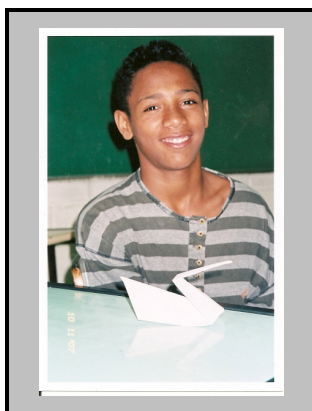
**Pesquisadora:** é mais pelo trabalho?

**Oldair:** é.

A relação estabelecida entre ser aluno e ser jovem se estabelece considerando os fatores que rodeiam os sujeitos, as representações e os valores atribuídos por eles, criando, assim, uma forma de ser aluno e jovem própria de cada sujeito.

---

<sup>97</sup> Cf. Dayrell, 2007.



Fotografias 28

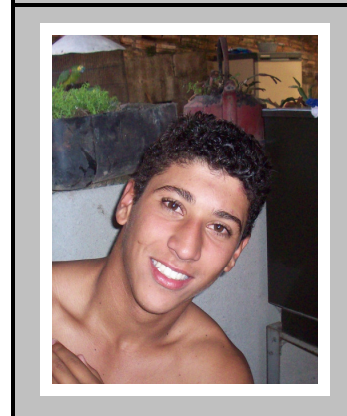


Fotografias 29

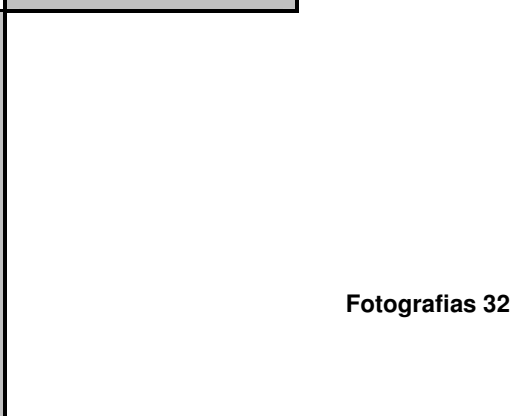
Fotografias 30



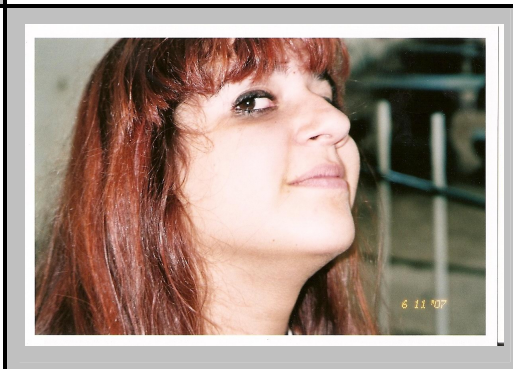
Fotografias 31



Fotografias 33



Fotografias 32



Fotografias 34

## 6. OS SIGNIFICADOS DE PASSAR O DIA NA ESCOLA

### 6.1. Por que EU?

Observando as falas dos jovens sobre a percepção que têm sobre o Projeto Rede do 3º Ciclo ou de extensão de tempo na escola, se pode afirmar que há variações muito significativas do ponto de vista dos motivos da existência desses projetos, assim como diferentes motivos que justifiquem sua participação.

A idéia de incompletude, de necessidade da presença no Projeto e de mais horas de estudo é percebida por eles pela falta de algum componente do “ser aluno”, e, em alguns casos, a idéia de punição por não atender aos requisitos que eles identificam como sendo características desse “ser aluno”, – atenção, respeito, fazer tudo o que os professores mandam, não atrapalhar a aula, não falar, não zoar. Como aparece na fala de Renato:

**Pesquisadora:** Por quê que você acha que você foi chamado a vir participar do projeto?

**Renato:** não sei... é porque eu estava com dificuldade em umas coisas na sala...

**Pesquisadora:** é? Mas essa dificuldade, você acha que o projeto te ajudou a ultrapassar a dificuldade?

**Renato:** mais ou menos, ué! Porque acabou, ué!

**Pesquisadora:** Quando elas inventam um Projeto assim que aluno que é esse? O quê que você acha que essas pessoas pensam?

**Renato:** sei lá, eu penso que eles estão falando de mim, ué!

A jovem Clarissa apresentava a sua participação no Projeto como parte do seu “direito de aluna”. Ela demonstra uma concepção oposta e não apresentada por nenhum outro jovem, mesmo Mayara, sua parceira inseparável. Clara fala sobre esse direito:

**Pesquisadora:** O que é ser aluna pra você?

**Clarissa:** é ter direito, direito de ser aluna.

**Pesquisadora:** porque te chamaram para o projeto?

**Clarissa:** Eu posso e eu quis.

Não é só enquanto aluna que Clara se diferencia. Ela também apresenta um olhar diferente para sua condição juvenil. Em uma das vezes em que nos encontramos Clarissa, Elaine, Mayara e Bruna, conversamos de maneira bem leve sobre o que elas estavam fazendo no Projeto e elas falaram de tudo que precisavam levar para a aula. Quando perguntei: “O quê que você põe na sua sacola de aluna, e o que você põe na sua sacola de jovem?”

**Falas variadas de todas da sacola de aluna:** eu coloco o estudo e atenção... educação... respeito,... prestativa...união...nossa, eu colocaria tanta coisa... Atenção, respeito... Aprendizagem... umas coisas assim.

**Pesquisadora:** e na sua sacola de jovem?

**Falas de todas:** aprontar! Eu colocaria amigos.divertimento sair.curtir! fazer novos amigos....Namorado...Namorar!

**Todas juntas:** zoar

**Pesquisadora:** coisas como sofrer, entrariam nessa...

**Bruna, Mayara e Elaine:** Hum... Hum... Hum... Hum...  
(afirmativamente)

**Clarissa:** nada disso! Isso, na minha vida, eu quero fora.

**Bruna:** na minha, com certeza.

**Clarissa:** na minha não entra nem...

**Pesquisadora:** na sua do que? De aluna, de jovem, ou?

**Mayara:** nos dois!

**Pesquisadora:** é? Sofrer entra na sua sacola tanto assim? Logo você que é uma menina tão risonha o tempo todo?

**Mayara:** hum! Mas por dentro...

**Pesquisadora:** é?

**Mayara:** por dentro, é completamente diferente... com certeza...

**Clarissa:** ah... Na minha, só entra felicidade...

**Pesquisadora:** quanto sofrimento!

**Mayara:** a vida não é mole não!



Fotografia 35

Clarissa e Mayara, as duas sempre de sorriso aberto, do grupo de meninas, eram as que me procuravam voltando aos assuntos que havíamos conversado. Interessava a elas entender as coisas que aconteciam se detinham mais a pensar no que era proposto para o trabalho do Projeto.

Também há uma única observação feita pelo jovem Jorge sobre a importância de ser percebido pela escola:

**Jackson:** Ah, é bom, ué. Assim, atividade assim, pra gente... Pra gente, abre até mais a maneira de pensar esses negócio, ver que a escola tá interessada em nós, essas coisas. Foi bom a gente sair assim, ver as coisas.

As afirmações sobre o que o trabalho realizado no projeto trazia de interessante, só apareceram mais à frente, meses de trabalho realizado.

**Ryuler:** O projeto foi ruim demais! [com ironia] Ah... Faz altos negócios, atividades, saía pras excursão...

**Pesquisadora:** Que tipos de atividade?

**Ryuler:** Futebol... É... Aula de desenho.

**Pesquisadora:** Que mais?

**Ryuler:** Tinha atividades... de pensá...

O que os jovens pensam sobre o dia todo na escola:

**Clayton:** muito tempo na escola... tem hora que cansa

**Pesquisadora:** Mas vamos... Vamo pensar uma coisa aqui. Isso me interessa saber, Tem hora que ocês falam assim comigo: que não é bom ficar na rua, etc e tal. Mas aí, é ruim ficar dentro da escola também.

**Gleice:** pra ficar muito tempo na escola...

**Bruna:** saindo, ué! Pra passear.

**Eliane:** ficar o tempo todo na escola também... Chato, né?

**Túlio:** tipo assim, eu era aquele aluno assim, calado, não queria conversar com ninguém. Ficava só na minha, fraga? Não tinha amigo nenhum praticamente, ficava assim: a professora dava, eu fazia e pronto. E não conversava com ninguém. Tipo que a turma mudou, eu mesmo, os meninos que passavam do projeto, eu pensava: “Nossa, esse daí deve ser o maior perigoso e tudo mais, querer bater em todo mundo.” Quando eu conheci eles, eram todos assim: todos gente boa pra caramba e tudo mais.

Clayton fala de sair da rua, da rua perigosa. Ao redor dos predinhos, há uma única rua que faz todo o contorno e uma ligação de terra, que, em 2007, foi ampliada com a

passagem de um trator, em meio às matas que cercam os predinhos. Oldair sempre falava da violência do lugar onde morava. Não era só a violência na rua, a violência dos grupos que disputavam o poder de mandar. Certa vez, fez um relato dos acontecimentos do fim de semana, com a mudança para os predinhos de dois policiais militares. Diante da pergunta se haveria melhora na segurança, riu debochadamente e afirmou: “vai é ter mais gente pra correr atrás de nós”.

A idéia de ser retirado do perigo aparece muitas vezes, durante o tempo das atividades do Projeto. Quando eles combinavam alguma coisa fora da escola, apareciam os cuidados, falas sobre a impossibilidade de acesso aos locais de moradia. Os meninos dos predinhos não podiam se encontrar com os meninos do conjunto de baixo. As linhas divisórias territoriais existiram na sala durante um tempo, mas foram perdendo força gradativamente. Algumas vezes, eles se colocavam no lugar de alguém que poderia ser vítima na rua, mas que também poderia ser autor de alguma ação condenável, estar à toa, brigar, fazer serviços ilícitos. Estar na rua é estar à mercê de quem manda na rua. Como mostra o depoimento de Renato:

**Pesquisadora:** essa coisa de ficar mais tempo na escola, o que você acha disso?

**Renato:** ah, é bem melhor. Você fica na rua fazendo besteira, ué!

As concepções de escola em tempo Integral que aparecem nos depoimentos dos alunos podem ser analisadas tendo por base os estudos de Cavaliere (2007). A autora nos apresenta quatro concepções de escola em tempo integral que apareceram ao longo dos últimos dez anos:

- **Concepção assistencialista:** visão predominante. Escola voltada aos desprivilegiados. Uma escola que substitui a família. Que deve suprir carências e deficiências dos alunos. O mais importante não é a relação com o conhecimento e sim com a ocupação do tempo e a socialização primária. Usa freqüentemente do termo atendimento.
- **Concepção autoritária:** a escola como a solução para a violência, o crime. Uma visão da instituição mais próxima dos reformatórios. Aloja-se no discurso que: estar “preso” na escola é melhor que estar na rua. Tem como práticas rotinas rígidas e freqüentemente alusão à formação para o trabalho, mesmo para os alunos de 06 a 14, do ensino fundamental.



- **Concepção democrática:** visão que a escola possa cumprir um papel emancipatório. A permanência é voltada a uma educação mais efetiva culturalmente, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Mais tempo garantiria melhor desempenho na relação com os saberes escolares, os quais seriam ferramentas emancipatórias.
- **Concepção multisetorial de educação:** Educação em tempo integral e independente de uma instituição estruturada em horário integral. Tempo integral não centralizado em uma instituição. Educação que pode e deve se fazer também do lado de fora da escola. As estruturas do Estado, isoladamente, seriam incapazes de oferecer uma educação para o mundo contemporâneo. Propõe ação diversificada, de preferência de setores não governamentais.<sup>98</sup>

Os jovens mostram, através de suas percepções, que essas concepções ainda se apresentam com vigor, num mesmo trabalho. Mesmo tendo como norteador uma determinada concepção de educação em tempo integral, o discurso dos jovens apresenta sua condição social como algo que lhe é perceptivo, por vir de encontro a uma necessidade básica e definidora de sua condição humana, e também da falta das condições básicas de sobrevivência.

Há que se considerar os contextos vividos pelos alunos e seus familiares, como é o caso de Clayton e Gleice. Os depoimentos mostram uma relação com o projeto, num contexto de fragilidade familiar. O Projeto torna-se um espaço resguardado:

**Clayton:** é, ué! Porque quando que nós tá na...rua... serviu muito para mim também porque quando que eu tava lá... Lá em casa, eu ia pra rua, tem vez. Aí eu comecei esse projeto. Aí eu comecei a vir mais para o projeto, comecei a sair da rua, sair da rua porque era muito perigoso lá em cima. Aí nesse projeto aí ensinou nós muitas coisas que nós podia entender e nós começou a gostar muito desse projeto aí.

**Clayton:** Porque nós pegava de 8 horas... Eu acho que era de 8 horas que começava o projeto, até meio-dia. Aí nós ia pra... Nós tomava banho, mas só que eles começou a cortar o negócio de tomar... O negócio de tomar banho. Aí nós entrava para a sala suado...

A fala de Clayton, muito próxima da concepção assistencialista, traz as condições que esse jovem encontra para realizar-se como aluno. Frequentar a sala de aula do seu

---

<sup>98</sup> Cf. estudo publicado em *Educação e Sociedade* 100, v. 28. Número especial, 2007.

turno, após o horário do projeto, após o banho e o almoço, lhe garante algum conforto para vivenciar sua condição discente.

O depoimento de sua irmã, Gleice, apresenta a dimensão da relação com as tarefas escolares:

**Pesquisadora:** é! Você gosta de ter esse projeto para ficar aqui na escola mais tempo?

**Gleice:** gosto.

**Pesquisadora:** então, me conta o por quê que você gosta.

**Gleice:** porque eles me ensinam a fazer para casa...Ajuda nós a fazer pesquisa... pra eles ajudar nós...

**Pesquisadora:** é? Mas se é para ajudar vocês, você acha que quem inventou pensou sobre vocês? Quem precisa de projetos assim?

**Gleice:** alunos!

**Pesquisadora:** alunos? Alunos que precisam de que tipo de ajuda?

**Gleice:** ajudar de... Ajudar a fazer para casa, um tanto de coisa de aprende.

A mesma jovem nos mostra a dimensão das relações pessoais para sua vida:

**Pesquisadora:** o que mais? O que mais se você gosta?

**Gleice:** brincar com as meninas aqui dentro. Com a Diane, com a Mayara...

**Gleice:** porque aqui dentro é mais quente. Lá fora é muito frio.

**Pesquisadora:** de temperatura assim mesmo, ou você fica mais aconchegada, assim, mais... (ela confirma com um aceno de cabeça)

## 6.2. E quando não estou lá?

E o que eles faziam se não estavam na escola? Os depoimentos mostram que a restrição de atividades de lazer era muito grande. No caso das meninas, o tempo em que não estavam na escola era destinado a ajudar nas tarefas domésticas ou à televisão. No caso dos meninos:

**Pesquisadora:** mas e o seu tempo de lazer? O tempo que você tem para aproveitar, que não é o tempo de estudar? Outros tempos, assim, o quê que você faz no seu tempo de lazer?

**Clayton:** o quê que eu faço?

**Pesquisadora:** é.

**Clayton:** ah, eu não faço nada não.

**Pesquisadora:** nem lá perto da sua casa, com a roda de amigos?

**Clayton:** só tem vez que eu vou pra igreja...

**Pesquisadora:** E quando você não está participando?

**Clayton:** Fico lá em casa, ué!

**Pesquisadora:** fica em casa? E quando você tá em casa, você faz o quê?

**Clayton:** Fico lá vendo televisão, ué!

A escola constitui-se como o referencial para outras atividades sociais.

Dayrell nos alerta sobre a lógica escolar que se dissemina pela sociedade, e que essa lógica vem reforçar a identidade de aluno como se essa fosse natural. As atividades extra-escolares realizadas pelos jovens da pesquisa limitam-se a religiosidade – alguns freqüentavam a igreja e já tinha feito a primeira comunhão, na catequese predomina o modelo escolar. Outras participações são raras neste grupo. Mesmo observando que:

As crianças e os jovens passam a ter grande parte do seu tempo cotidiano regulado e estruturado em atividades que traduzem elementos e traços da escola. Podemos ver aí uma tendência em transformar cada instante de educação, cada atividade em uma atividade educativa, ou seja, como atividade cuja finalidade é formá-los, formar-lhes o corpo, os conhecimentos, a moral. Como se não existisse outra forma de estabelecer relações, como se não existisse outra forma de estruturar atividades que não na forma escolar.<sup>99</sup>

No entanto, a escola perde parte do seu prestígio para a cultura de massa. A circulação de informações e as possibilidades de comunicação direta entre grupos diversos ocupam um espaço que não existia há algum tempo. Douglas, em outro depoimento, declara que anda aproximadamente meia hora para poder freqüentar uma *Lan house* próxima a uma Universidade na região. O motivo alegado foi: “o pessoal é legal, lá tem sempre gente diferente, ninguém que eu conheço”.

Bruna é a única entre as meninas que declara realizar outras atividades em seu tempo de lazer. Dança num grupo, aos sábados, na Igreja, e vai à feirinha à noite.

**Bruna:** Eu danço Dança de rua. No sábado.

**Pesquisadora:** Sábado. O que mais que ocê faz no seu tempo de lazer?

**Bruna:** Nada. Jogo vídeo game na minha casa.

**Pesquisadora:** É? Você tem quanto tempo de lazer, assim? Se ocê for olhar todo dia?

**Bruna:** Só o final de semana.

---

<sup>99</sup> Cf. Dayrell, Leão & Batista, 2007, *apud* Dayrell, 2007.

O discurso dos jovens, de seus familiares e, às vezes, até da escola, demonstra as concepções sobre a educação/escola de tempo integral. Os alunos convivem cotidianamente com falas de adultos que trazem a percepção sobre o valor da escola e configurações sobre as práticas educativas de modos muito diversos.

Essa diversidade compõe um leque de interpretações em relação à escola, em alguns casos, sobressaindo-se a retirada dos jovens do mundo de violência ou afirmando que os jovens são um risco aos outros. Aparece também o direito e também a idéia de que são devedores dessa participação, como um favor pessoal feito a eles ou a seus familiares por alguém. Em outros casos, os jovens conseguem salientar, nessa combinação, características que fazem deles atores co-participantes da construção das práticas educativas.

### 6.3. Uma questão de gênero?

Meninos e meninas, rapazes e moças vivenciam, de formas diferentes, a ampliação do tempo na escola. Para o sexo feminino, é uma das poucas oportunidades de se afastarem de uma vigilância mais constante da família, que contrasta com um pouco mais de folga cedida às amarras dos meninos.

Depoimentos das jovens:

**Pesquisadora:** e o comportamento dos meninos no projeto? Como era o comportamento?

**Clarissa:** péssimo!

**Bruna:** bagunça...

**Aluna:** mais era os meninos, né? Porque tinha poucas meninas no projeto. Tinha... Estourando, dez.

**Pesquisadora:** e o comportamento dos meninos era muito ruim, muito difícil?

**Bruna:** de todo mundo! De todo mundo!

**Aluna:** mas era mais os meninos que conversava. Muito menino, eles achavam que só tinha eles, não tinha ninguém, mais ninguém, só os meninos lá. E não era assim que ia, entendeu?

**Pesquisadora:** você acha que acontece muita rivalidade entre as meninas e os meninos?

**Alunas:** Hum... Hum... (afirmativamente)

**Elaine:** eu acho que acontece.

**Clarissa:** tipo que... Lá na minha sala, é assim: são vários grupinhos. Meio que... Eu, a Mayra, a Kêila e o Pedro, né? O Pedro também tá no meio...

**Mayara:** são três grupinhos na nossa sala.

**Clarisse:** com as meninas. aí, tem um grupinho dos Emos...<sup>100</sup>

**Elaine:** dos Emos, [risos].<sup>101</sup>

**Pesquisadora,** que você era melhor aluna quando você era criança ou hoje?

**Clarissa:** criança

**Bárbara:** também. Quando eu era criança...

**Pesquisadora:** é mesmo?

**Bruna:** eu acho que quando eu era pequena. Porque eu num... [inaudível] pra ninguém. Porque a maioria das vezes, os meninos faz bagunça lá, aí a gente não consegue ficar sem acompanhar eles. aí a gente tem que fazer uma baguncinha também. Mas a gente não dava muita ligação pros meninos não.

**Clarissa:** é... A gente era mais quieta.

**Pesquisadora:** agora, você liga mais?

**Clarissa:** agora eu ligo mais, [risos].

**Bruna:** oh, eu também oh! [risos].

**Pesquisadora:** Você ajuda em casa?

**Clayton:** não. Só a vez que eu varro a... É... Varro a casa lá. É as minhas irmãs que ajuda mais.

Se a menina não está na escola, está em casa; seu tempo de trânsito é mais controlado. Se o rapaz não está na escola, pode estar jogando, pode (lhe é permitido, e é mais aceito fazer) estar no espaço público... Existe a possibilidade de uma vivência maior em trânsito. Público e privado são espaços ainda ligados ao masculino e ao feminino, respectivamente.

A diferença na escola é apresentada pela professora Graça. Em sua entrevista, a preocupação com a diferença na maneira com que os jovens e as jovens se relacionam com a escola, declarando até a necessidade de alternativas mais adequadas para os meninos.

**Gracilea:** ah, eu assim: a gente observa que o sucesso, as meninas atendem mais a essa proposta. Aí os meninos... É..., Né? Que ocê tem...

---

<sup>100</sup> *Emos* – abreviação do inglês *emotional* – é um gênero de música derivado do *Hardcore*. O termo foi originalmente dado às bandas do cenário *punk*. Emo, ou *emocore*, é um tipo de música melódica. Os adeptos apresentam aspectos andrógenos, olhos muito pintados de preto, esmalte escuro, uma franja que é utilizada para sinalizar a sexualidade. As características variam de acordo com o grupo.

<sup>101</sup> Retirado da *Conversa na pracinha* (2007).

As meninas têm melhores notas que os meninos. Uma turma de projeto tem mais meninos. Turma mais problemática é aquela turma... Quando a turma fica com muito menino, as turmas mais masculinas, elas acabam sendo as turmas mais indisciplinadas, com mais problemas e etc. Talvez influenciado por essa leitura de que... [fala acelerada] no mundo já tá pensando essa questão, né? Parece que o formato da escola atende mais a meninas do que meninos, então já tem países que já estão investindo em proporcionar um ensino diferenciado pros meninos pra que eles equipararem no mesmo sucesso escolar que as meninas. aí... aí eu acho que eu passei a pensar... A olhar um pouco assim também.



Fotografia 36



Fotografia 37



Fotografias 38: As meninas que cuidam<sup>102</sup>

As questões relativas ao gênero aparecem nas falas dos educadores e dos jovens. Mostram-se nas maneiras de lidar com os outros, nas perspectivas do que esperam da vida,

<sup>102</sup> Fotos retiradas em uma atividade realizada na rua, em frente aos CVE. Cedidas pelo professor Adriano.

nas relações que estabelecem, desde a mais tenra idade, com o trabalho, com o cuidado com os familiares, principalmente com os mais novos, e com a escola.

#### 6.4. Idéias para o futuro ou ter um sonho de um futuro melhor

Alguns jovens relacionam a escola com suas possibilidades de futuro. No grupo entrevistado, a relação entre viver a condição juvenil agora e pensar no futuro apareceu algumas vezes. A juventude ainda é perpassada por um discurso do vir-a-ser. Podemos ligar esse discurso a uma faixa específica da juventude, afinal, são juventudes, e como tal, iniciam a vivência de sua condição juvenil. Esse discurso ocupa um espaço na voz daqueles jovens que não conseguem falar da sua vivência enquanto direito, como faz Clarissa. As escassas possibilidades de futuro transformam o movimento de pensá-lo em algo muito difícil de fazer. Não há alguém para colaborar nas perspectivas, para ajudar a traçar uma linha em meio ao caos da realidade que se instaura. Dayrell (2007) a partir da leitura de Pais (2003), nos diz:

No caso dos jovens pobres os desafios são maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais. Para a grande maioria desses jovens, a transição aparece como um labirinto, obrigando-os a uma busca constante de articular princípios de realidade (o que posso fazer?), do dever (que devo fazer?) e do querer (o que quero fazer?), colocando-os diante de encruzilhadas onde jogam a vida e o futuro.<sup>103</sup>

E os jovens confirmam:

**Ryuler:** Ah, porque o aluno... Se... Se não for importante o aluno, sem estudo você não vai conseguir nada. Por isso que ocê tem que arrumar o estudo primeiro, ué! Tem que ser aluno primeiro. (14 anos)

Também temos aqueles que ainda não estabeleceram essa percepção sobre seu futuro, e acreditam num outro formato de vida, uma vida com permissão de sonhar, um desejo desvinculado da escola:

**Gleice:** Eu queria ser... Trabalhadora...

**Pesquisadora:** é? Por quê que você queria ser trabalhadora?

**Gleice:** ah, porque tem um tanto de gente trabalhando [fala extremamente baixa. Voz infantil]

**Pesquisadora:** você não gosta de ser só estudante não? Queria ser trabalhadora? O que mais que você queria fazer? Queria trabalhar de que?

---

<sup>103</sup> Cf. Dayrell, 2007.



**Gleice:** trabalhar de... Como é que chama? De... De... Como é que chama? De dentista. Mas eu não quero estudar não (12 anos)

### 6.5. A participação no Projeto

Opinar e decidir as regras faz parte do movimento de compartilhar, dos acordos. O acordo passa a ser de todos, ele nasce com aqueles que estão presentes. A construção dos acordos e regras é uma avaliação constante do que é justo para o grupo. Também é uma forma do grupo se configurar sobre o mesmo conjunto de direitos e deveres. Diferentemente das regras que já existem nas escolas, que antecedem os sujeitos. A participação no planejamento, nas decisões, traz a vivência de uma situação que, na maioria das vezes, não foi vivenciada pelos jovens. As decisões geralmente cabem aos adultos e, quando são obrigados a assumir responsabilidades, agem conforme os modelos que tiveram até aquele momento.

Fala reforçada por Clarissa, que apresenta sempre com muita veemência o seu direito de ser aluna, ser jovem e, acima de tudo, de ser feliz:

**Clarissa:** a gente podia conversar, assim, debater um pouco. Na sala não. Na sala, se você quer falar aquilo com o outro, não pode; aí tem que ser fora da sala. Aí no projeto, a gente podia debater melhor com as pessoas.

A discussão do funcionamento do grupo, das regras, da organização, esteve presente diariamente.

**Clayton:** não. Nós discutia dentro da sala, né? Tipo um discutimento lá dentro da sala, pra nós fazer o projeto, o quê que nós queria, o quê que nós não queria.

Ter responsabilidade é saber como responsabilizar-se, é o que parece dizer Carlos, que aprende como se portar:

**Clayton:** gostava, ué! Porque lá dentro eles está falando as coisas para a gente não fazer, ou é para a gente fazer. Aí ensinava, passava no quadro o quê que era... O quê que era xingar palavrão dentro de quadra, que não era para falar e se falasse, eu ficava um mês ou então eu ficava cinco... Cinco minutos fora da quadra. Passava as regras da quadra...

Participar de um funcionamento que compreendo, que faz sentido. Douglas nos apresenta sua compreensão da idéia da participação em um grupo:

**Pesquisadora:** como é que era a organização do tempo lá no projeto?

**Renato:** ah, a cada hora você tinha que fazer uma coisa, ué! Tinha hora para tudo: você faz exercício, você joga bola, para você conversar, esses trem...

**Pesquisadora:** Mas assim, você participava da decisão do que acontecia?

**Renato:** participava.

**Pesquisadora:** como é que era que as coisas lá eram decididas?

**Renato:** uai, perguntava para todo mundo, ué! Todo mundo votava.

**Pesquisadora:** perguntava e votava... Isso é importante?

**Renato:** era, ué! Todo mundo ali era um grupo, ué!

Nogueira (2007) afirma que a “zoação” torna-se uma estratégia discente de realizar o trabalho escolar, e de se reapropriar desse espaço em outra dinâmica de ressignificação da escola. Ser bom aluno coaduna-se em ser um amigo dos colegas da sala e estabelecer relações de amizade e companheirismo que podem vir a se expressar na zoação.

## 6.6. A relação com o saber

*Os meninos escrevem  
Coisas que não entendem  
Sapatos que não cadarçam  
Orações em cinza, a solidão no barco  
Atônito o tempo e o lápis  
Para onde?*

*Ou não:  
Os meninos, hieróglifos, os sonhos  
Entre quatro paredes, depois das paredes  
Minha mão, teu olhar, a nossa mão  
Em rede, em sede  
Sendo e tecendo  
Sem lápis  
Uma dança feliz de lápis.*

*Menino que vai à escola  
Quer mesmo é ficar mais bonito*

Antônio de Souza<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> O poeta e professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte escreveu esse poema durante um curso de formação para professores do 3º ciclo; o objetivo do curso era trabalhar a leitura e a escrita com seus alunos não alfabetizados.

O que faz com que os jovens se relacionem com o saber? O que faz com que os jovens desejem se relacionar com o saber?

Charlot nos apresenta as bases teóricas da noção de “relação com o saber” como sendo:

1) A centralidade da entrada do sujeito na atividade intelectual, de sua mobilização: Compreender como se dá a conexão entre um sujeito e um saber, ou seja, o início, e se o sujeito já está em atividade, compreender o que sustenta sua mobilização. As questões por que mobilizar-se (motivo) e para que mobilizar-se (finalidade). Questões sobre o “desejo” que sustenta essa atividade (relacionar-se com o saber), que desejo é este? Por que se diferencia quanto às classes sociais? E que postura consigo mesmo e com o mundo assume o sujeito que aprende?

2) A relação com o saber recusa-se a separar o sujeito-desejo do sujeito social, a construção do sujeito e sua socialização. Implica a indissociabilidade entre a construção do que sou pelo mundo e da minha visão de mundo pelo que sou e em decorrência dessa visão de mundo meu movimento pelo mundo construindo-o materialmente.

3) A problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade. Aprender é apropriar-me, apropriar-me de algo externo. O movimento de quem aprende e as características do que é aprendido. A conexão é o que importa e não a definição de um dos elementos, o que faz ligação entre interioridade e exterioridade é a atividade do sujeito no e sobre o mundo – um mundo que partilha com outros sujeitos.

4) Aprender é apropriar-se de construções simbólicas humanas, técnicas do corpo, práticas cotidianas, formas de interação e tudo mais que componha o patrimônio humano. A apropriação desses elementos do patrimônio humano pressupõe formas diferenciadas de aprender. Essa apropriação varia de acordo com os sujeitos, seu modo de se relacionar com o saber e sua postura diante do mundo. Considerando que os sujeitos se constroem no mundo, no embate e entre as várias figuras do aprender existem tensões, contradições, concorrências, aceitações e apoio; a postura desse sujeito em relação ao saber também será permeada por várias formas de aprender e as relações estabelecidas entre elas.<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Cf. Charlot, 2001.

Discutiu-se, até aqui, a construção da identidade dos sujeitos da pesquisa enquanto jovens e alunos. Agora, será importante estabelecer uma relação entre as vivências dos jovens no projeto, seus depoimentos e realização dessa conexão com o saber.

Encontram-se, a partir das falas dos jovens, três formas que relacionam a identidade juvenil e a discente:

1) Na primeira, a relação acontece de maneira intercalada, os jovens se sentem alunos em alguns momentos, dependendo do que estão fazendo. A ação, geralmente por ordem do professor, os coloca como alunos. Tomaremos como exemplo Mayara.

2) O segundo grupo identifica como concomitantes; não é possível separá-las; as identidades são todas as características daquele sujeito e seu modo de agir enquanto aluno carrega também sua condição juvenil. Elas não se configuram como em um momento estou aluno, no outro estou jovem, como delimita o primeiro grupo. Tomaremos Clarissa como exemplo.

3) No terceiro grupo, temos os jovens que reafirmam sua condição juvenil e afirmam que a identidade de aluno, para eles, não é realizável. Afonso e Renato representarão esse grupo, ressaltando que Afonso, durante o ano de 2006, modificou sua postura de aluno. Ele localiza os motivos de sua mudança:

**Pesquisadora:** Durante o tempo que você participou, em pouco tempo fez uma diferença na sala. Por quê que você acha? Assim: primeiro, que diferença que fez. E segundo, por quê que você acha que fez diferença?

**Afonso:** Ah, não sei, eu acho que é... O jeito que a gente ficava lá na sala na hora da... Do projeto... Ai a gente aprendia como que tinha que ficar dentro da sala. O quê que tinha que fazer pra não atrapalhar... e pra trabalhar

**Pesquisadora:** Você acha que foi isso que fez diferença pra você mudar na sala? Mas antes você já não tinha passado muito tempo na escola?

**Afonso:** Só que a gente não tinha o projeto pra mostrar pra gente como que a gente tinha que agir dentro da escola.

**Pesquisadora:** Mas, durante muito e muito tempo, eu... Eu aposto que teve um monte de professor falando o quê que você tinha que fazer. Por quê que foi diferente quando teve o projeto?

**Afonso:** Porque eles num... Eles num ficava falando o quê que tinha que fazer. Eles ensinava. E assim... Xô Ver aqui: eles colocava a gente dentro da sala, e ensinava a fazer umas coisa, uns exercício lá, aí a gente ia fazendo e vendo como é que tinha que ficar dentro da sala, que todo

mundo ficava quieto, fazendo exercício. aí, aí, a gente comparava com dentro da sala. Dentro da sala, todo mundo faz bagunça, num é que nem fica aqui.

Charlot fala da diferentes apropriações do patrimônio humano, se aprende ser aluno sendo, se aprende a trabalhar trabalhando. Afonso diferencia, na postura dos educadores, “eles não ficavam falando”, mas é muito forte o investimento no diálogo. Thiago, com sua vivência de jovem que já passou tantas vezes por situações semelhantes, explica:

**Thiago:** porque a gente também não chegava e explicava largado...: “Oê colocou isso aqui, não é assim. Não é assim que faz. Não, a gente faz isso aqui.” “Ah, mas num...” “Não, o quê que você não consegue fazer?” “Ah, eu consigo chegar até aqui.” Talvez a dificuldade dele tava num... tava num número que ele tava dividindo errado, sô! Era uma coisa... banal, assim, bobinha, mas... se ocê chegar e falar: “Faz isso”, aí ele ia fazer a mesma coisa, por que? Porque ele ainda tinha dificuldade na adição, que era uma cosia que tava lá atrás. Fazia assim e de novo ele ia errar por que? Porque ele tinha dificuldade na adição. Agora ocê chega e fala. Se deixa ele expor a dificuldade dele, ocê pode corrigir aquilo muito mais fácil. Você entende qual que é o grau de dificuldade dele. Você mapeia o que ele sabe.

Ryuler confirma qual é a conversa que predomina nas relações entre adultos e jovens no trabalho do projeto:

**Ryuler:** Ah, conversava demais, nossa! Nosso Deus! Eu, ele, o Adriano, a Alva, o Thairo, muita conversava.

**Pesquisadora:** Você tinha, assim, espaço pra ocê colocar coisas que ocê tinha duvida?

**Ryuler:** Tinha... Tinha...

Clayton apresenta uma distinção interessante entre aprender e fazer para-casa:

**Pesquisadora:** e as outras atividades? Tinha coisa de ler e escrever, e elas eram separadas das outras atividades que vocês tinham, ou elas eram juntas?

**Clayton:** era separado. Tinha momento? Hum... Hum... Tinha o momento para jogar, tinha o momento para aprender e tinha o momento para ensinar para-casa.

Clayton trabalhava com muita vontade nos momentos em que o grupo de jovens realizava atividades voltadas para a aquisição do código. A distinção que estabelece dá valor a realizar o para-casa dado pelos professores do 3º ciclo, mas focaliza o momento que é de aprender, no qual se empenha para entender como funciona a escrita.

A relação dos jovens com as atividades escolares traz uma história de desencontros, entre os sujeitos, como nos fala Dinalva:

**Dinalva:** Um grupo... tava pré-alfabetizado, e o outro grupo, é...e os outros grupos já estavam mais ou menos encaminhados. Eram alunos leitores. E uma coisa, assim, importante de lembrar é que um grupo de alunos que já eram alunos da escola, que não era desse grupo de assentamento, eles foram colocados pro trabalho da Rede do Terceiro Ciclo como alunos que não liam, como alunos que não eram alfabetizados. Os professores colocavam esses alunos, que eram alunos que chegavam com a mochila nas costas e chegava, ficava com a mochila o tempo inteiro, não escrevia, não participava da aula. Às vezes era colocado pra fora por indisciplina, tal e tal. “Esse menino não lê. Esse menino não sabe ler.” A gente fez esse teste diagnóstico,<sup>106</sup> os alunos que tiveram dificuldades, esses pré-alfabetizados, nós tivemos que ler o teste, alguns não conseguiam ler o teste. Mas, pra nossa surpresa, os outros alunos que eram colocados como não leitores, liam. E liam bem. E aí, com esse elo de confiança, os meninos começaram a ler pra gente, na sala. A gente levava textos e tal. E eles liam numa boa. E aí, a gente dividiu o trabalho assim: um tempo, esses meninos que precisavam de ser alfabetizados e letrados... né? Alfabetizados primeiro e depois letrados, ou letrados e alfabetizados ao mesmo tempo, que a gente fez muito isso...

Ryuler também apresenta, em seu depoimento, a importância de realizar as atividades e aparecer na sala, com “tudo pronto”:

**Pesquisadora:** Então. Tinha a ver com o tipo de atividade, assim, que ocê não conseguia entender, alguma coisa assim?

**Ryuler:** Hum... ! Eu não entendia a matéria, ué!

**Pesquisadora:** E aí, você trazia as atividades do seu horário regular pra fazer no projeto? Os para casas?

**Ryuler:** É. Tinha horário, tudo, assim.

---

<sup>106</sup> O teste ao qual a professora se refere foi elaborado pelo Núcleo de Alfabetização da SMED, para ser realizado por todos os alunos do 2º e do 3º ciclos que se encaixassem no critério: Não sabe ler ou escrever. Antes da aplicação do teste, os coordenadores e/ou alguns professores responsáveis pelo ciclo participaram de uma reunião para discutir a forma de aplicar o teste, para orientar como os professores deveriam proceder no momento da realização do teste.

**Pesquisadora:** E isso fazia diferença pro você?

**Ryuler:** Fazia. Ah... Você chega na sala sem nenhuma atividade feita. Você quer... Você num quer nem entrar na sala de aula não, ué! Quando ocê... Quando ocê faz, os outro até estranha: “Nossa, o Ryuler fazendo atividade? Que milagre é esse?” [risos]. Até a professora elogia. Tô fazendo tudo! Nossa... Nosso Deus, eu tô fazendo coisa demais!

**Pesquisadora:** Tá sendo elogiado?

**Ryuler:** Nossa! Demais!

Conversando e conhecendo os jovens:

**Pesquisadora:** o que acontecia então era... Os professores não sabiam que eles sabiam isso. Seria isso mesmo, ou é impressão?

**Gracilea:** eu... Eu tive essa sensação. Até conversei com o André, o André já falou comigo: Não. Eu sabia que eles escreviam. Mas o quê que coloca no conselho de classe, por exemplo, mostra: “Oh, o Fulano não sabe ler e nem escrever.” O quê que ele tá fazendo na sexta série? E eu também tive essa sensação em relação aos meus alunos. Que mudei um pouco com a participação da Rede quando a gente fez aquela dinâmica de escrever e... os meninos escreveram. A idéia era não colocar os nomes, de colocar os melhores amigos e a cor preferida e... E o filme... E, de repente, eles tão lá tudo... Só de lápis e escreveu... eu pensei assim: “Nós vamos ter que ajudar algum aluno ali, deve ser! Algum vai pedir, e eu vou ter que ajudar ele a escrever!” E não teve isso, né?

**Pesquisadora:** era um grupo? Você acha que no projeto você era mais aluno, mais adolescente, ou você era as duas coisas?

**Renato:** as duas coisas.

**Pesquisadora:** é? Então nesse momento dava para ser as duas coisas?

**Renato:** dava...

**Pesquisadora:** você se sentia aluno no projeto?

**Renato:** sentia.

**Pesquisadora:** como era esse aluno que estava lá?

**Renato:** ah, fazendo as coisas, ué!

**Pesquisadora:** aí você se sentia que era aluno, por que você fazia?

**Renato:** era, ué! Lá eu aprendia, né? Cê entendia, eles explicavam melhor.

É nesse depoimento que Renato demonstra que pode viver a experiência de ser aluno. Essa experiência se dá diante do contato de Renato com a compreensão. Se não entende, se não aprende, se não se realiza na experiência, então, não se assume como

aluno. Para ele, não há uma chave que vira, não há um movimento de corpo. Não é algo que se faz sozinho.

Como fazer um trabalho voltado para criar uma conexão entre o desejo de saber e o saber e, depois, como manter esse desejo? Thiago fala do trabalho de maneira entusiasmada:

**Thiago:** o que ele sabe. Tem que saber o que ele sabe. O volume do desafio é um pouco... não é comparado com os outros... mas comparado com ele mesmo...

**Thiago:** Com o tempo a gente sabe... a gente fazia atividades que a gente tinha certeza que tal aluno ia saber fazer. Com o tempo, aí a gente começou a ter esse entendimento mais total assim. Já teve situações de ta eu e a Graça e Alva montando plano de aula na segunda, folheando livro, parar na página e “Oh! Esse exercício aqui é a cara do Otávio.” Já vai lá e tira xerox e põe o nome dele. “Esse exercício aqui é pro Otávio.” “Oh! Esse exercício aqui é pra Stefani” justamente porque a gente sabia já o grau de conhecimento, o quê que ele precisava.

**Thiago:** é. personalizado, né? “Toma. Tá aqui a sua apostila.” “Tá aqui a sua apostila...” [risos]. Uma seqüência de trabalho que considera... considera o que o sujeito sabe.



## Silêncio

*O silêncio é o som peculiar do estudo.  
Não esse calar intimidade que se produz quando o poder é o único que fala.  
Tampouco a mudez, essa incapacidade para a palavra.  
O silêncio que o estudo guarda é o do respeito pelas palavras, o da delicadeza  
para com as palavras. O silêncio do estudo é o silêncio das palavras.*  
Larrosa

**Pesquisadora:** Como é... Você acha que esse grupo vê você? Vê o adolescente que você é, vê o aluno que você é? Você acha que as pessoas realmente criam um projeto que atende a vocês, ou não? Você acha que as pessoas conseguem perceber quem você é?

**Renato:** é, ué! Eles cê vai ter... Vai ter uma convivência com você, vai conversar mais com você, ué! Na sala de aula, não. Na sala de aula mais o professor, né?

**Pesquisadora:** Mas você acha que as pessoas aprendem quando elas ficam caladas na sala?

**Renato:** uai, se você prestar atenção, você aprende.

**Pesquisadora:** assim, quietinho, é que aprende?

**Renato:** é, ué!

**Pesquisadora:** mas no projeto não era... Vocês não trabalhavam assim. Você trabalhavam falando, não era?

**Renato:** era, ué!

**Pesquisadora:** então não tem uma idéia diferente aí de aprender?

**Renato:** uai, você perguntando, ué!

**Pesquisadora:** ah, tá. Então você perguntando, onde? Onde que você pergunta?

**Renato:** perguntando as pessoas! Te fazia entender...

**Pesquisadora:** e vocês faziam isso na sala?

**Renato:** não...Se eu não entendi, eu nem faço não. No projeto, se estivesse errado, eles corrigia, faz você ler na frente deles... É diferente da sala de aula.

*Pra mim são os meninos mais pensadores.*

*Aqueles meninos são meninos...*

*Eles são pensadores mesmo.*

*André*

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A vida é a hesitação entre uma exclamação e uma interrogação.  
Na dúvida, há um ponto final.*

Fernando Pessoa

Este estudo teve como tema central a construção das identidades sociais, com foco específico nas identidades juvenis e discentes, de participantes do Projeto Rede do 3º Ciclo, de ampliação do tempo escolar, mapeando discursos e relacionando práticas e interações entre os diversos atores – jovens e adultos.

A intenção foi verificar, a partir da análise das vivências dos jovens no projeto, significados atribuídos a essas vivências e inserção das mesmas no entrelaçamento de suas identidades sociais.

Os objetivos propostos foram: 1) analisar os significados atribuídos pelos adolescentes às identidades discente e juvenil; 2) analisar os significados atribuídos pelos sujeitos às propostas pedagógicas realizadas na Rede do 3º Ciclo; 3) identificar e sistematizar conceitos subjacentes à caracterização da adolescência e da identidade discente dentro da proposta da Rede do 3º Ciclo; e, finalmente, 4) discutir os embates ideológicos acarretados por uma política educacional de inclusão, em formato de projeto de tempo integral, nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, contribuindo para estudos voltados para a área de inclusão social/educacional.

Sem a pretensão de reduzir o que acontece na complexidade de um projeto integrante de uma rede educacional com dimensões consideráveis, a pesquisa configurou a tentativa de mostrar, do ponto de vista dos sujeitos, com seus olhares, as trajetórias escolares e pessoais aparentemente tão homogêneas, mas que se revelaram bem mais

heterogêneas, ponteadas de dificuldades e conquistas experimentadas por esses sujeitos, tanto como jovens quanto como alunos, reunidos no mesmo grupo.

Para entender o funcionamento desse grupo, em que contexto e sobre quais princípios se origina e se desenvolve, buscou-se traçar uma linha que tem como ponto deflagrador o Programa Escola Plural, passando pelo projeto Rede do 3º Ciclo e situando a escola onde esse projeto acontece. Dando continuidade a essa linha, traçou-se o percurso do projeto realizado na escola, de sua implantação a seu fechamento. Imersos nesse contexto, encontramos os atores principais dessa trama, os sujeitos desta pesquisa.

Considerando também os revezes vividos ao longo do processo da pesquisa, com mudanças radicais, como o fechamento da turma, ao final do ano de 2006, e a adesão da escola a outro Programa de extensão do tempo escolar, pudemos acompanhar a dinâmica vivida por esses atores e as significações atribuídas ao vivido no Projeto Rede do 3º Ciclo, em relação a seu papel de aluno e ao contexto atual, ou seja, as experiências e o que elas marcaram no jovem e no estudante que eles e elas revelavam no momento das entrevistas.

Os jovens, em seus depoimentos, vão mostrando os diferentes significados de ser aluno e de ser jovem, apresentam-nos o quanto esses conceitos são construídos pelos discursos que transitam pela escola e pela mídia. O conceito de aluno estabelece suas bases na caracterização: “ter atenção, ter respeito e fazer o que mandam”. Uma variação que aparece como fala de poucos jovens é a caracterização de “estudante” ou “que estuda” ou, ainda, “que aprende”. Mais do que uma variação, a significação da palavra “estudante” se apresenta divergente da significação de aluno. Para compreender melhor essas atribuições e em que se diferenciam, considere-se o conceito levantado sobre o “ser jovem”: que tem liberdade, que zoa, que fala, que movimenta. As oposições são muito fortes: movimento e ausência de movimento, obedecer e ter liberdade, atenção considerada mais como silêncio do que como estabelecendo uma conexão cognitiva ou afetiva com o que lhe é apresentado, e, nesse conceito, também se contrapõe atenção à fala. A “zoação” reúne alguns ingredientes na ponta oposta do ser aluno: som, movimento e interação ou crítica feita em forma de deboche ou sátira, considerada também a falta de respeito.

Das avaliações finais sobre o desempenho dos alunos, durante o ano letivo, o descompasso entre “o que esperam de mim” e os retornos dados sobre as “modificações no meu procedimento de aluno”, e que, ao final do ano, não são suficientes para a resposta oficial que a escola apresenta – a retenção ou o avanço para a turma que dará seqüência ao ciclo. Afonso apresenta esse movimento na constituição de sua identidade de aluno; identifica que essa identidade não é realizável, pois os parâmetros não são claros, e quando parecem claros ao jovem, os parâmetros se movem no horizonte do que é ser um aluno para a escola – como a afastar, indefinidamente, o fim de sua jornada. Restam somente os comentários; “sobre o que lhe faltou”. Comentários que ele não compreende.

Ele busca um referencial para esse papel. O referencial lhe escapa entre os dedos, não é apreensível. Diferentemente de Renato, ele quer se realizar enquanto aluno, nos padrões propostos, só depois de muitas tentativas, desiste.

No caso de Renato, tantas vezes afirmou que ser aluno pode ser para os outros, pra ele não dá. Ser jovem, ser ele mesmo, é mais forte, mais importante, mesmo dizendo do significado de ser aluno para ter um trabalho. Renato não se rende, sua condição juvenil se apresenta com mais intensidade no projeto, onde estabelece relações significativas com o conhecimento, mas não identifica essas relações no lugar do “ser aluno”, como também afirma Clarissa: ser estudante é envolver todo o ser jovem que ele é, mobilizado para uma relação de entender o mundo, de interagir com o mundo.

A palavra estudante se associa, se aproxima mais do conceito de ser jovem, e o conceito de ser jovem e suas características se aproximam mais do “ser estudante”. Eles se apresentam melhor como estudantes quando são jovens. No caso de Clarissa, ela chega a afirmar que era melhor aluna quando era mais nova, ela realizava as características do “ser aluno”, coisa que, atualmente, em sua condição juvenil, se torna impossível para ela.

Renato consegue dizer que, no projeto, é aluno, mas aliando à palavra “aluno” todos os predicados do seu “ser jovem”. Sua fala demonstra uma convicção de que, no projeto, ele se realizou como sujeito que interage com o conhecimento. Aprende e ensina,

move seus conhecimentos juntamente com seu corpo, com sua voz. Aparece por inteiro, é integralmente um jovem estudante.

Os significados de passar o dia todo na escola e os conceitos de si mesmo que os alunos apresentam para justificar terem sido chamados para participar do projeto mostram uma consonância com as concepções de escola em tempo integral, do estudo de Cavaliere. Consonância, mas também alternância e entrelaçamento. Ter suas necessidades básicas atendidas, não estar na rua (a rua entendida por dois ângulos diferentes: um risco para si mesmo, e eles sendo um risco para outrem), perceber a educação enquanto direito, e ter esse direito atendido por outros atores sociais, em ação de co-responsabilidade educativa percebida pelos alunos a partir de suas necessidades mais prementes. Um aluno preocupado com conseguir tomar um banho e ter a garantia de sua refeição não tem o mesmo olhar sobre o que lhe acontece que outro que pensa a si mesmo como um risco à comunidade onde mora. Chegar até a noção de direitos mais abstratos não se apresenta como uma escala gradual, mas, no interesse dos sujeitos, as prioridades se estabelecem a partir de suas condições de vida, a partir dos discursos que os rodeiam – sobre o que eles necessitam e o que lhes é de direito. A educação não é apresentada, para muitos desses jovens, como um direito, e sim como uma necessidade a ser suprida, por eles, em função de um trabalho futuro.

A possibilidade de ver-se como sujeito de outros direitos, para além da alimentação, da higiene, da moradia, aparece no discurso dos jovens como um apêndice da escola – o Projeto. O projeto traz a voz, que interage com outras vozes, trazendo também as angústias e possibilidades dos jovens, rompendo com um limite posto entre cognição e cultura.

A confiança posta pelos adultos nas possibilidades dos jovens precede o desenvolvimento dos mesmos, como se o olhar do outro me autorizasse a ser, e, autorizado, dou valor ao que sou fazendo emergir o melhor de mim.

A idéia de pensar-se enquanto sujeito-aluno, a idéia de relacionar-se com seus pares e com outros adultos, em práticas educativas diversificadas, é muito valorizada pelos

jovens. Uma ressalva foi feita por um jovem, sobre o ritmo das atividades, que, às vezes, torna um tanto cansativo o trabalho, mesmo considerando que há momentos diferentes e que estes apresentam possibilidades de acordo com os ritmos de seus participantes. A observação parece mais ligada a uma fala de uma das alunas sobre a importância da movimentação entre as trocas de sala-ambiente no horário regular. O que esses jovens estão nos dizendo? Parece que a idéia do controle o tempo todo sobre eles, muito intenso sobre seus tempos, apresenta, vez ou outra, uma possibilidade de deslize, abrindo uma fissura por onde o sujeito flui. Alguns momentos em que os laços de controle afrouxam, mesmo nas atividades de que eles gostam – como o futebol – e que permitem maior mobilidade – o ir para o futebol é mais individualizado, os grupos andam no seu ritmo –, estabelecem uma oportunidade de conversa menos vigiada pelos adultos.

Mesmo os adultos responsáveis pelo projeto balançam no movimento que é feito pelos alunos. Movimento de compreensão da sua condição de alunos e da sua condição juvenil, dimensões que se mostram, não raro, contraditórias.

Compreende-se que também esses vivem entre conceitos que se tornam, se não contraditórios, no mínimo, diversos: o de bom professor mantém a ordem e organiza todo o trabalho, e o executa, restando aos alunos apreender o que ele ensina. E o papel de educador, que propõe práticas participativas, considerando a decisão de todos os atores envolvidos e, para tanto, dando voz aos mesmos. Todos esses conceitos transitando dentro da escola. Todas essas vozes reafirmando o direito e a necessidade dos educadores de formação ainda mais aprofundada e de um conhecimento mais consistente das realidades vividas por esses jovens, sem abrir mão da dimensão afetiva, por várias vezes lembrada pelos alunos e pelos educadores. Sem essa relação afetiva e firme, conseguiriam lidar com a desorganização e desestruturação que a participação efetiva – e barulhenta – construiu? Conseguiriam caminhar passando de um aglomerado de pessoas a um grupo que se defende e sai ao auxílio de seus participantes? Um grupo solidário, com compreensão das dificuldades e conquistas de cada um?

O questionamento mais forte desses educadores é: “como estabelecer com os outros momentos educativos envolvendo esses alunos, um diálogo com tudo o que eles foram construindo no Projeto?”. No entanto, têm noção das concepções que orientam o trabalho dos professores no turno regular dos alunos e demonstram que procuram aqueles abertos ao diálogo. Os educadores consideram a complexidade crescente do desafio e demandam, além da formação, uma maior integração entre as políticas de atendimento a esses sujeitos. A idéia de que outros atores podem estabelecer outros parâmetros para o diálogo já posto da instituição escolar com esses jovens parece um dos motivos dessa defesa.

Finalmente, as práticas vivenciadas no Projeto tocaram profundamente os sujeitos. A ação de todos sobre todos: alunos dos predinhos, do conjunto, jovens, meninas, adultos, estudantes, os bons de bola, pesquisadora, educadores, os maiores, os que acabaram de chegar, as boas de dança, as mais velhas, meninos, a faladeira, o bonitão, os da escola, o tímido... e quantas mais facetas desses sujeitos surgiram e se tocaram, transformando a todos em outros, mais mesclados, com uma visão do outro e de si mesmos diferente, mais rica e confiante.

*Pasmo sempre que acabo qualquer coisa.  
Pasmo e desolo-me. Meu instinto de perfeição deveria inibir-me de acabar,  
deveria inibi-me de dar começo. Mas distraio-me e faço.  
O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação da vontade,  
mas de uma cedência dela. Começo porque não tenho forças pra pensar,  
acabo porque não tenho alma pra suspender.  
Este livro é a minha cobardia.*

Fernando Pessoa (Trecho 152 do *Livro do Desassossego*)

## 8. REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In ABRAMO, Helena W. e BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retrato da juventude brasileira*. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Anped, set./out./nov./dez., 1997. p. 25-36.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 112-188.

ANDRÉ, Marli Eliza D. *A etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, n. 11, abr. 2001.

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: Trajetória e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004 p.34

BAGNO, Marcos. *Norma oculta*. Língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BARROS, Manoel. *Livro sobre o Nada*. Ed Record, 11ª Edição, SP 2004

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*. As conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Ed Nova Fronteira, 1984

BATERSON, Gregory e MEAD Margaret. *Balinese Character. A Photographic Analysis*, New-York, 1942 apud PELLEGRINI, Silvia P. *A comunicação reflexiva : antropologia e visualidade no contexto indígena*. Dissertação 2003. Instituto de Artes. Unicamp



BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto (Portugal): Porto Ed., 1994.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas etXtremas: mutações nos corpos das metrópoles*. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escolas. In: Jovens, escola e cultura, *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. n. 10. São Paulo: RAAAB, nov., 2000.

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

CARVALHO, Marília Pinto. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr., 2004. p. 11-40.

CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. Vol II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALIERI, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In Educação e Sociedade: revista de Ciência e Educação/ Centro de estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, Campinas Cedex nº100, volume 28 Ed. Especial, p.1015-1035.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, 2003.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Lucy; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar e cozinhar*. São Paulo: Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia; SPOSITO, Marília Pontes. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

DAYRREL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.28, p. 5-20, out. 2007.

DAYRREL, Juarez. *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRREL, Juarez. Juventude e escola. In SPOSITO, Marília (Org). *Estado do conhecimento: juventude*. Brasília. INEP, 2000.

DAYRREL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura* (Org.) Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2ª reimpressão 2001.

DAYRREL, Juarez. *O Jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação. Anped, set/out/nov/dez de 2003, n. 24.

EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (organização e tradução). *Nunca fomos humanos/nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

EZPELLETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. In: Relato de um processo inacabado de construção. São Paulo, Editora Cortez, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: EdUnB, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS. *Avaliação da Implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola Plural – GAME/UFMG/2000*.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaide La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representante da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In SILVA, t. (Org). *Identidade e Diferença : a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes 2000 pp. 103-133

HERMONT, Catherine Monique S. et al. Projeto de Educação dos Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito. *Outras falas, Revista da Escola Sindical 7 de Outubro*. n. 3. Belo Horizonte, ago., 2000. p. 7-18.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Palestra proferida no 13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas, jul. de 2001.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes da Babel: política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. *Estudar= Estudar*. Ed Autêntica, Belo Horizonte, 2003

LEÃO, Geraldo. *Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres*. Revista Educação e Pesquisa. v.32, n.1, São Paulo, jan./abr. 2006

LEÓN, Oscar Dávila ; “ *Adolescencia y Juventud: Aportes teóricos – una revisión a las categorías de adolescencia e juventud*”. Palestra proferida no III Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira – JUBRA, 2008, Goiânia

LEITE, Lucia Helena A. Lições da experiência. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. *Revista Brasileira de Educação*, Juventude e contemporaneidade, São Paulo: n. 5, p. 5-14, maio., jun., jul., ago., 1997.

MENDONÇA, P.M. *Ler e escrever nos ciclos na Escola Plural: um estudo de trajetórias*. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NOGUEIRA, Paulo H. *Identidade Juvenil e Identidade Discente processos de escolarização no 3º ciclo na Escola Plural*. Tese 2006 FAE/UFMG Belo Horizonte

PAIS, José Machado. *A construção sociológica da juventude: alguns contributos*. *Análise Sociológica*. v. 25, 1990.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Portugal: Imprensa Nacional, 1997.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PERALVA, Angelina. *O jovem como modelo cultural*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Anped, n. 5, 1997.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. Trecho 152 . Editora data

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artemed,2005

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Construindo uma referência curricular para a Escola Plural, uma reflexão preliminar*. 1996. *Caderno 1*. 2º edição 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica*. Belo Horizonte, 1994. 61p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Escola Integral*. Dezembro 2006

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Referenciais Curriculares da Educação Básica Escola Plural*. Fevereiro 2003

SOARES, Magda B. *Transformações e movimentos da escola no mundo atual*. *Cadernos Temáticos da Constituinte Escolar*. SMED - BH/ 2000.

SOUZA, Ana Lúcia S. *Negritude, Letramento e uso social da oralidade in.: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. Cavalleiro, Eliane (Org.).São Paulo: Selo Negro. 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. *A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. In *Educação e Sociedade* 100 Volume 28- Número especial-2007

SPOSITO, Marília Pontes. *Estado de conhecimento sobre juventude e educação*. São Paulo, INEP 2000. Disponível em <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>.

SPOSITO, Marília Pontes. *Estudos sobre juventude em educação*. In: *Revista Brasileira de Educação*, Anped, Set/Out/Nov/Dez. 97.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude: crise, identidade e escola*. In: DAYRELL, Juarez. (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZIVIANI, Denise. *À flor da pele: a alfabetização das crianças negras entre o estigma e a transformação*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2003. 265p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).

## 9. APÊNDICE

**Tabela 3 – DADOS DA PROGRESSÃO recorte de grupo**

	Alunos do Projeto Rede do 3º Ciclo em 2006	Participantes da Escola Integrada em 2007	Resultado escolar 2006/2007*	Resultado escolar 2007/2008*	Resultado escolar 2008/2009**
01	Afonso		Retido	Retido – pediu transferência	-
02	Alex	X	Retido	Apto 3º /3º ciclo	Retido
03	Bruna		Retido	Apta 3º /3º ciclo	Apta 1º ano do Ensino médio
04	Clayton	X	Retido	Retido pediu transferência	EJA- fundamental a noite
05	Clarissa		Apta 2º /3º ciclo	Apta 3º /3º ciclo	Apta 1º ano do Ensino médio
06	Ryuler		Apto 3º /3º ciclo	Apto ao 1º ano do Ensino Médio	Apto 2º ano do Ensino médio
07	Renato		Retido	Retido por freqüência e por aprendizagem	-
08	Elaine	X	Apta 2º /3º ciclo	Apta 3º /3º ciclo	Apta 1º ano do Ensino médio
19	Jakson		Apto ao 1º ano do Ensino Médio	Apto ao 2º ano do Ensino Médio	Apta 3º ano do Ensino médio
10	Keila		Retida	Retida por falta	Retida
11	Mayara	X	Apta 2º /3º ciclo	Apto 3º /3º ciclo	Apta 1º ano do Ensino médio
12	Oldair	X	Retido	Retido	Retido
13	Greice	X	Apta 2º /3º ciclo	Apta 3º /3º ciclo	Retida
14	Túlio		Apto 2º/3º ciclo	Apto 3º /3º ciclo	Apta 1º ano do Ensino médio
15	Walisson	X	Retido	Apto 3º /3º ciclo	Retido

Fonte: \*Fichas de avaliação do final de 2006 do final de 2007 cedidas pela Secretaria da Escola.\*\*Fichas de avaliação e informações coletadas diretamente com os estudantes.

**Tabela 4 - DADOS DA ALFABETIZAÇÃO**

Alunos	Idade em 2006	Processo de alfabetização e compreensão do sistema de escrita, relação com a leitura e escrita durante o ano de 2006	
		Inicial	Final
01 Alex		Fase inicial da escrita	Avançou na compreensão do sistema de escrita, mas, não apresentava segurança para escrever. Muita dificuldade em apresentar-se como leitor e demonstrar na sala os avanços da escrita
02 Afonso		Compreensão do sistema de escrita	Desenvoltura na leitura e escrita, empenho na realização das atividades
03 Bruna		Compreensão do sistema de escrita	Muita dificuldade em apresentar-se como leitora e demonstrar na sala os avanços da escrita
04 Clayton		Fase inicial da escrita	Sentia prazer em se mostrar como leitor. Avançou na compreensão do sistema de escrita, mas, não apresentava segurança para escrever. Muita dificuldade em apresentar-se como leitor e demonstrar na sala os avanços da escrita
05 Clarissa		Compreensão do sistema de escrita	Desenvoltura na leitura e escrita, maior empenho na realização das atividades
06 Ryuler		Compreensão do sistema de escrita	Desenvoltura na leitura e escrita, maior empenho na realização das atividades.
07 Renato		Compreensão do sistema de escrita	Desenvoltura na leitura e escrita, maior empenho na realização das atividades
08 Elaine		Compreensão do sistema de escrita	Desenvoltura na leitura e escrita, empenho na realização das atividades. Segura quanto aos próprios conhecimentos e avanços
09 Jakson		Compreensão do sistema de escrita	Desenvoltura na leitura e escrita, maior empenho na realização das atividades

10	Keila	Compreensão do sistema de escrita	Muita dificuldade em apresentar-se como leitora e demonstrar na sala os avanços da escrita
11	Mayara	Compreensão do sistema de escrita	Desenvoltura na leitura e escrita, maior empenho na realização das atividades
12	Oldair	Fase inicial da escrita	Avanços na leitura e escrita tanto na compreensão do sistema quanto na realização da leitura e da escrita na sala de aula. Terminou o ano alfabetizado
13	Greice	Fase inicial da escrita	Avanços na leitura e escrita tanto na compreensão do sistema quanto na realização da leitura e da escrita na sala de aula. Terminou o ano alfabetizado
14	Túlio	Compreensão do sistema de escrita	Avanços na leitura e escrita tanto na compreensão do sistema quanto na realização da leitura e da escrita na sala de aula. Terminou o ano alfabetizado
15	Walisson	Fase inicial da escrita	Avanços na leitura e escrita tanto na compreensão do sistema quanto na realização da leitura e da escrita na sala de aula. Terminou o ano alfabetizado.

Fonte: Observação da pesquisadora 2006 e dados coletados na observação e na entrevista com a pela professora Dinalva, alfabetizadora da turma. 2007

**Tabela 5 - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS QUANTO AO PERÍODO DE ENTRADA NA ESCOLA DA MATA**

Elaine	iniciou 2006
Greice	iniciou 2006
Bruna	iniciou 2006
Alex	iniciou 2006
Walisson	iniciou 2006 □
Clayton	iniciou 2006 □
Oldair	iniciou 2006
Jackson	iniciou 2006
Kenia	desde a 1ª série
Mayara	desde a 1ª série
Clarissa	desde a 1ª série
Renato	desde a 1ª série
Ryuler	desde a 1ª série
Túlio	desde a 1ª série
Afonso	desde a 1ª série



EXEMPLO DA TÉCNICA UTILIZADA NAS FOTOS QUE ORIENTARA ALGUMAS  
DISCUSSÕES EM GRUPOS



## 9. ANEXOS

### **Lei n ° 8432 de 31 de outubro de 2002**

Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino.

O Presidente da Câmara Municipal de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições legais e atendendo ao que dispõe o VI, combinado com o VIII do art.92 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte promulga a seguinte Lei:

Art. 1º - Esta lei trata da implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino, em acordo como o disposto no §2º do ar. 34 da Lei Federal nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996.

Parágrafo único – Para efeito desta Lei, na jornada escolar de tempo integral, o aluno permanecerá por pelo menos 9 (nove) horas diárias na instituição de ensino.

Art. 2º - Estarão assegurados ao aluno, na jornada escolar de tempo integral:

- I – a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9º da Lei Federal 9.394/96;
- II – acompanhamento do desempenho escolar;
- III – atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer;
- IV – atividades que lhe possibilitem a convivência como os colegas e a prática da cidadania;
- V – noções de informática;
- VI – 3 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias.

Art. 3º - O nº de alunos da turma de tempo integral será de, no máximo, 25 (alunos).

Art. 4º - A implementação da jornada escolar de tempo integral será realizada progressivamente, do seguinte modo:

- I – em, no mínimo, 2 (duas) turmas por ciclo escolar, pelo menos 2 (duas) instituições municipais de ensino de cada região administrativa do Município, no primeiro ano letivo após a publicação desta lei;
- II – em, no mínimo, 2 (duas) turmas por ciclo escolar, em cada instituição de ensino municipal, no segundo ano letivo após a publicação desta lei;
- III – atingindo todo o ensino fundamental, no oitavo ano letivo após a publicação desta lei.

Art.5º - Terá direito a matricular-se em turma de tempo integral, até ser cumprido o inciso III do art. 4º, o aluno que, cumulativamente:

- I – residir há mais de 5 (cinco) anos no Município;
- II – necessitar da aplicação de medida de proteção, conforme previsto no art. 98 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990;
- III – possuir renda familiar de, no máximo, 1 (um) salário mínimo per capita;
- IV – tiver idade máxima de 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único – O aluno matriculado em turma de tempo integral em um ano letivo e que atender ao disposto nos incisos deste artigo terá direito a matricular-se em turma de mesma jornada no ano letivo seguinte.

Art. 6º - O executivo formará uma comissão multidisciplinar para promover a implementação e o acompanhamento das turmas de tempo integral.

Parágrafo único – A comissão de trata o caput deste artigo terá as seguintes atribuições específicas:

I – selecionar os alunos que comporão as turmas de tempo integral;

II – definir diretrizes das atividades extracurriculares;

III – avaliar o desenvolvimento das turmas de tempo integral.

Art. 7º - O Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 90 dias, contado de sua publicação.

Art. 8º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.