

# ● sentido de um programa de educação não-formal para crianças e adolescentes da periferia de São Paulo

Castanho, Marisa Irene S.<sup>1</sup>  
NÉBIAS, Cleide<sup>2</sup>  
Universidade São Marcos  
São Paulo, Brasil

## RESUMO

Este trabalho insere-se nas discussões a respeito da busca por vias alternativas de educação de crianças e jovens oriundos de contexto social marcado por índices de pobreza, desemprego ou subemprego e violência e tem como objeto um projeto de educação não-formal que atende cerca de 250 crianças e jovens dos 7 aos 14 anos de uma comunidade na cidade de São Paulo. As questões que se buscou compreender referem-se à aceitação do Projeto pelas crianças e jovens e às experiências vividas nele comparadas às vividas na escola. O trabalho de campo se deu junto a um grupo de 16 adolescentes egressos do Projeto, convidados a participar de uma entrevista coletiva com o objetivo de verificar qual o sentido atribuído por eles à essa experiência. Um roteiro semi-estruturado orientou a entrevista e os sujeitos preencheram, também, um formulário para caracterização dos seus perfis. O referencial teórico da Psicologia Sócio-histórica deu sustentação à análise dos conteúdos agrupados por “núcleos de significação” e às discussões sobre os sentidos atribuídos pelos jovens ao Projeto. Pela análise dos dados é possível afirmar que os jovens valorizaram o Projeto porque nele foi possível fazer amigos, ser valorizado e aprender em um ambiente destacadamente mais receptivo do que o ambiente escolar, ainda que suas contribuições efetivas sobre o futuro desses jovens sejam muito tênues.

## ABSTRACT

The present paper is inserted within the discussions relating to the search for alternative education paths for children and youngsters coming from a social background marked by poverty, unemployment or underemployment and violence and its purpose regards a non formal education project supporting approximately 250 children and youngsters ranging from 7 to 14 years old from a community in the City of São Paulo – the Project. The questions which have been raised refer to the acceptance of the Project by the children and youngsters and to the experience they have lived compared to those lived in school. The field work has been carried out with a group of 16 teenagers who have finished the Project and who have been invited to participate in a collective interview for the purpose of verifying the sense they attribute to such experience. A semi structured route has served as a guide for the interview and the subjects have also filled a form to characterize their profiles. The theoretical reference of Socio-Historic Psychology has provided support to the analysis of the content grouped by “meaningful nucleus” and to the discussions regarding the senses attributed by the youngsters to the Project. Upon the analysis of the data it is possible to affirm that the youngsters consider the Project valuable because they have been able to make friends, to be considered valuable and to learn in an environment considerably more receptive than a school environment, even though its effective contributions to the future of the youngsters are very tenuous.

## PALAVRAS-CHAVE:

projeto social, educação não-formal, adolescente,

sentido, significado.

## KEYWORDS:

social project, non formal education, teenager, sense, meaning. ■

Os escritos inovadores de Bourdieu (1999), a partir dos anos de 1960, referentes à realidade escolar da França, denunciavam os obstáculos cumulativos aos quais as crianças e jovens das classes populares estavam submetidos e que engendravam as condições objetivas determinantes das reais possibilidades de acesso aos bens culturais e simbólicos, o que fazia desses sujeitos excluídos socialmente, mesmo no interior da escola.

É forte sua denúncia ao funcionamento conservador da escola que, a despeito de medidas democráticas de expansão das vagas ocorridas “na primeira metade do século XX”, não se mostrava aberta suficientemente para a difusão do capital cultural a todos, mantendo o acesso ao conhecimento segregado aos que, pelo que o autor denominava de “herança cultural”, a ele já tinham acesso (BOURDIEU, 1999, p. 57).

Sem a intenção de se adotar os conceitos com os quais o autor trabalhou, o que se pretende é destacar a atualidade do debate sobre a escola, dos quais ele foi um dos precursores. Em matéria publicada no caderno Sinapse (FOLHA, 2003), doze pensadores – três estrangeiros e nove residentes no Brasil – analisam, refletem e especulam sobre o caminho que o ensino seguirá nos próximos 25 anos. Algumas questões focalizadas pelos autores são relevantes para as discussões neste trabalho: a primeira diz respeito à indissociabilidade entre o que está em circulação no interior da escola e o que está sendo produzido no conjunto da sociedade; a segunda, ao fato de não ser possível prescindir de um valor, o da democracia e o do respeito pelas diferenças. Não se trata apenas de abandonar métodos obsoletos de educação, mas de criar as condições mínimas de igualdade para que a convivência e o compartilhamento das diferenças ganhem legitimidade.

A busca por vias alternativas de educação e de elevação de qualidade de vida da população levou, como síntese da liberdade de mercado e da coesão social, a uma explosão de iniciativas encabeçadas pelo chamado “terceiro setor”, ou seja, grupos não - governamentais, entidades e instituições interessadas em desenvolver estratégias e ações voltadas para as áreas da saúde, da educação, da conservação ambiental, da preservação de valores e costumes de minorias.

Nesse sentido, novas alternativas de ações em espaços de educação não-formal surgem, a partir dos anos 90, como decorrência da iniciativa particular de grupos, empreendimentos e organizações não-governamentais, com

o objetivo de apoiar e empreender programas de desenvolvimento e processos de aprendizagem em grupos, em direção à valorização das culturas em uma sociedade.

Um exemplo de iniciativa desse tipo é o Projeto Parceiros da Criança que se destaca como campo de estudo nesta pesquisa e é resultado de uma parceria entre a Universidade São Marcos, por meio de sua Vice-Reitoria de Extensão e Relações Internacionais, a União dos Núcleos Associações e Sociedade de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS) e o Instituto General Motors do Brasil (IGM).

O Projeto constitui-se como um espaço de educação não-formal voltado para o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes pessoais, de participação democrática e de socialização de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos, oriundos de um contexto social marcado por expressivos índices de pobreza, desemprego ou subemprego, e violência. Foi implementado em 1998 e, desde então, tem dado mostra de corresponder a uma expectativa de suprir conhecimentos, informações e de desenvolver habilidades e atitudes que resultem em melhor qualidade de vida e acesso aos bens culturais pela população atendida (CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2002, 2003).

O número de crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto vem ampliando-se de forma significativa. Para participar dele, os interessados passam por uma seleção que inclui estar matriculado na escola, ser da comunidade, não participar de nenhum outro projeto e não ter irmão já participante. O critério de permanência é o limite de idade, ou seja, ao completar 14 anos quando os adolescentes são desligados, e podem concorrer a uma vaga em outros projetos educacionais destinados à população de 14 a 18 anos, que são em menor número na comunidade.

Como professoras e pesquisadoras da Universidade, acompanhamos algumas rotinas do Projeto e algumas cenas nos chamaram a atenção. A organização dos espaços, dos horários, de algumas rotinas e normas assemelham-se às das instituições escolares; no entanto, o envolvimento das crianças e adolescentes, a sua disponibilidade, a vontade de estarem neste local e na convivência com os colegas mostravam-se mais positivos do que os observados nas escolas, de modo geral. Observamos, também, ex-participantes e outras crianças solicitando a sua entrada no local onde o Projeto é desenvolvido.

Ainda que o Projeto esteja em constante acompanhamento e avaliação, as nossas inquietações dirigiram-se, especialmente, às crianças e adolescentes que concluíram a sua participação no mesmo. E as questões que buscamos responder foram: o Projeto atrai as crianças e os adolescentes? Por quê? As experiências vividas no Projeto são as mesmas vividas na escola? Quais as diferenças? O que se aprende nele? É o mesmo que se aprende na escola?

<sup>1</sup>Marisa Irene Siqueira Castanho. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia – Nível Mestrado – Linha de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processo de Ensino-Aprendizagem – Universidade São Marcos.

<sup>2</sup>Cleide Nébias. Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Professora aposentada da UNESP e professora do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade São Marcos.

Como forma de encontrar respostas para tais questões, esta pesquisa se propôs a verificar qual o sentido atribuído ao Projeto Parceiros da Criança pelas crianças e adolescentes que participaram dele.

Tendo como base uma leitura dos fenômenos psicológicos e educacionais orientada pela abordagem sócio-histórica, considera-se que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos distintos, mas dialeticamente interligados, assim como os processos de ensino e de aprendizagem. Os homens constituem-se historicamente nas e pelas relações concretas promotoras do desenvolvimento. É pela mediação das aprendizagens, por meio de instrumentos psicológicos, signos e relações mediatizadas com os objetos culturais que os homens avançam no desenvolvimento enquanto indivíduos e grupos.

Ao estabelecer a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento, Vygotsky (1998) abre uma importante perspectiva para a pesquisa do desenvolvimento humano, uma vez que propõe o abandono de formulações hipotéticas imutáveis decorrentes da análise de causa e efeito e sugere um método cujo ponto central é o estudo dos fenômenos como processos em movimento e em mudança.

É nessa perspectiva dialética que se encaminham as discussões deste trabalho e colocam-se em xeque ambos os processos de educação, a não-formal e a educação formal, especialmente quanto às suas responsabilidades como promotoras de efetivos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

No que diz respeito à concepção de educação não-formal, este trabalho encontra respaldo em Gohn (2001), ao entender essa forma de educação como: o conjunto de práticas que capacitam os indivíduos para: a organização em função de objetivos comunitários e solução de problemas coletivos; a aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades para o trabalho; a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar desenvolvidas com ênfase em modalidades alternativas e adaptadas à realidade da população atendida; a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; e o uso dos recursos desenvolvidos na e pela mídia, pelo convívio social, pelas famílias e pela comunidade.

No que diz respeito à educação formal, entende-se que, ao lado da valorização do conhecimento, amplia-se o debate sobre a escola, instituição ainda considerada legítima na veiculação do saber, mas questionada sobre a qualidade do ensino que oferece. Assiste-se à implementação de políticas públicas de qualificação do ensino, que envolvem, entre outros, programas de formação inicial e continuada de professores e sistemas de avaliação externa para os diferentes níveis da escolarização, em busca dos resultados do desempenho dos alunos no sistema educacional tidos como termômetro do desempenho das instituições educa-

doras e dos países.

Os escritos inovadores de Bourdieu (1999), a partir dos anos de 1960, referentes à realidade escolar da França, denunciavam os obstáculos cumulativos aos quais as crianças e jovens das classes populares estavam submetidos e que engendravam as condições objetivas determinantes das reais possibilidades de acesso aos bens culturais e simbólicos, o que fazia desses sujeitos excluídos socialmente, mesmo no interior da escola.

É forte sua denúncia ao funcionamento conservador da escola que, a despeito de medidas democráticas de expansão das vagas ocorridas “na primeira metade do século XX”, não se mostrava aberta suficientemente para a difusão do capital cultural a todos, mantendo o acesso ao conhecimento segregado aos que, pelo que o autor denominava de “herança cultural”, a ele já tinham acesso (BOURDIEU, 1999, p. 57).

Sem a intenção de se adotar os conceitos com os quais o autor trabalhou, o que se pretende é destacar a atualidade do debate sobre a escola, dos quais ele foi um dos precursores. Em matéria publicada no caderno Sinapse (FOLHA, 2003), doze pensadores – três estrangeiros e nove residentes no Brasil – analisam, refletem e especulam sobre o caminho que o ensino seguirá nos próximos 25 anos. Algumas questões focalizadas pelos autores são relevantes para as discussões neste trabalho: a primeira diz respeito à indissociabilidade entre o que está em circulação no interior da escola e o que está sendo produzido no conjunto da sociedade; a segunda, ao fato de não ser possível prescindir de um valor, o da democracia e o do respeito pelas diferenças. Não se trata apenas de abandonar métodos obsoletos de educação, mas de criar as condições mínimas de igualdade para que a convivência e o compartilhamento das diferenças ganhem legitimidade.

A busca por vias alternativas de educação e de elevação de qualidade de vida da população levou, como síntese da liberdade de mercado e da coesão social, a uma explosão de iniciativas encabeçadas pelo chamado “terceiro setor”, ou seja, grupos não - governamentais, entidades e instituições interessadas em desenvolver estratégias e ações voltadas para as áreas da saúde, da educação, da conservação ambiental, da preservação de valores e costumes de minorias.

Nesse sentido, novas alternativas de ações em espaços de educação não-formal surgem, a partir dos anos 90, como decorrência da iniciativa particular de grupos, empreendimentos e organizações não-governamentais, com o objetivo de apoiar e empreender programas de desenvolvimento e processos de aprendizagem em grupos, em direção à valorização das culturas em uma sociedade.

Um exemplo de iniciativa desse tipo é o Projeto Parceiros da Criança que se destaca como campo de estudo nesta

pesquisa e é resultado de uma parceria entre a Universidade São Marcos, por meio de sua Vice-Reitoria de Extensão e Relações Internacionais, a União dos Núcleos Associações e Sociedade de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS) e o Instituto General Motors do Brasil (IGM).

O Projeto constitui-se como um espaço de educação não-formal voltado para o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes pessoais, de participação democrática e de socialização de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos, oriundos de um contexto social marcado por expressivos índices de pobreza, desemprego ou subemprego, e violência. Foi implementado em 1998 e, desde então, tem dado mostra de corresponder a uma expectativa de suprir conhecimentos, informações e de desenvolver habilidades e atitudes que resultem em melhor qualidade de vida e acesso aos bens culturais pela população atendida (CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2002, 2003).

O número de crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto vem ampliando-se de forma significativa. Para participar dele, os interessados passam por uma seleção que inclui estar matriculado na escola, ser da comunidade, não participar de nenhum outro projeto e não ter irmão já participante. O critério de permanência é o limite de idade, ou seja, ao completar 14 anos quando os adolescentes são desligados, e podem concorrer a uma vaga em outros projetos educacionais destinados à população de 14 a 18 anos, que são em menor número na comunidade.

Como professoras e pesquisadoras da Universidade, acompanhamos algumas rotinas do Projeto e algumas cenas nos chamaram a atenção. A organização dos espaços, dos horários, de algumas rotinas e normas assemelham-se às das instituições escolares; no entanto, o envolvimento das crianças e adolescentes, a sua disponibilidade, a vontade de estarem neste local e na convivência com os colegas mostravam-se mais positivos do que os observados nas escolas, de modo geral. Observamos, também, ex-participantes e outras crianças solicitando a sua entrada no local onde o Projeto é desenvolvido.

Ainda que o Projeto esteja em constante acompanhamento e avaliação, as nossas inquietações dirigiram-se, especialmente, às crianças e adolescentes que concluíram a sua participação no mesmo. E as questões que buscamos responder foram: o Projeto atrai as crianças e os adolescentes? Por quê? As experiências vividas no Projeto são as mesmas vividas na escola? Quais as diferenças? O que se aprende nele? É o mesmo que se aprende na escola?

Como forma de encontrar respostas para tais questões, esta pesquisa se propôs a verificar qual o sentido atribuído ao Projeto Parceiros da Criança pelas crianças e adolescentes que participaram dele.

Tendo como base uma leitura dos fenômenos psicológi-

cos e educacionais orientada pela abordagem sócio-histórica, considera-se que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos distintos, mas dialeticamente interligados, assim como os processos de ensino e de aprendizagem. Os homens constituem-se historicamente nas e pelas relações concretas promotoras do desenvolvimento. É pela mediação das aprendizagens, por meio de instrumentos psicológicos, signos e relações mediatizadas com os objetos culturais que os homens avançam no desenvolvimento enquanto indivíduos e grupos.

Ao estabelecer a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento, Vygotsky (1998) abre uma importante perspectiva para a pesquisa do desenvolvimento humano, uma vez que propõe o abandono de formulações hipotéticas imutáveis decorrentes da análise de causa e efeito e sugere um método cujo ponto central é o estudo dos fenômenos como processos em movimento e em mudança.

É nessa perspectiva dialética que se encaminham as discussões deste trabalho e colocam-se em xeque ambos os processos de educação, a não-formal e a educação formal, especialmente quanto às suas responsabilidades como promotoras de efetivos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

No que diz respeito à concepção de educação não-formal, este trabalho encontra respaldo em Gohn (2001), ao entender essa forma de educação como: o conjunto de práticas que capacitam os indivíduos para: a organização em função de objetivos comunitários e solução de problemas coletivos; a aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades para o trabalho; a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar desenvolvidas com ênfase em modalidades alternativas e adaptadas à realidade da população atendida; a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; e o uso dos recursos desenvolvidos na e pela mídia, pelo convívio social, pelas famílias e pela comunidade.

No que diz respeito à educação formal, entende-se que, ao lado da valorização do conhecimento, amplia-se o debate sobre a escola, instituição ainda considerada legítima na veiculação do saber, mas questionada sobre a qualidade do ensino que oferece. Assiste-se à implementação de políticas públicas de qualificação do ensino, que envolvem, entre outros, programas de formação inicial e continuada de professores e sistemas de avaliação externa para os diferentes níveis da escolarização, em busca dos resultados do desempenho dos alunos no sistema educacional tidos como termômetro do desempenho das instituições educadoras e dos países. ■

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo exploratório realizado com adolescentes egressos do Projeto Parceiros da Criança, com a finalidade de apreender o sentido atribuído por

eles à essa experiência de participação, uma vez que as experiências sociais concretas, perpassadas pelas subjetividades sociais, desempenham um importante papel no desenvolvimento dos sujeitos que as vivem, por que as vivem de modo singular e lhes atribuem sentidos subjetivos.

Dar voz aos adolescentes pesquisados é captar mais do que o significado das suas palavras, pois, segundo Vygotsky (1998), o significado é apenas a zona mais estável, unificada e precisa da palavra; captar o sentido que a palavra adquire no contexto da fala é captar um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem na consciência como resultado daquela palavra. “Os processos de produção de sentido expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes” (REY, 2004:53).

Assim, com base no referencial teórico adotado, toma-

**“ DAR VOZ AOS ADOLESCENTES SIGNIFICOU OUVIR A SUA PALAVRA, UNIDADE DE ANÁLISE VALORIZADA POR VYGOTSKY, POIS É ELA QUE PERMITE CAPTAR O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO ÚNICO DE QUEM FALA NA SUA CONDIÇÃO DE SUJEITO. ”**

se o termo sentido como expressão da integração do pensamento, das emoções e das situações vividas por cada sujeito individual, social e historicamente constituído.

O sentido é singular, dinâmico, fluido e complexo, com inúmeras zonas que variam em sua estabilidade; existe como momento processual associado aos diferentes contextos da ação do sujeito, ou seja, os sentidos se enredam com os outros sentidos produzidos em outras zonas e espaços da vida social possibilitando as transformações do sujeito (REY, 2004).

Por essa razão, ao mesmo tempo em que se toma a experiência vivida no Projeto, não é possível analisá-la apenas por suas manifestações sociais pontuais, circunscritas no âmbito concreto da pesquisa, mas pelos “elementos de

sentido e significados que podem ser tomados como indicadores para penetrar em outras zonas do tecido social aparentemente distantes ou sem relação com a área estudada” (REY, 2004:209).

Dar voz aos adolescentes significou ouvir a sua palavra, unidade de análise valorizada por Vygotsky, pois é ela que permite captar o processo de desenvolvimento único de quem fala na sua condição de sujeito.

É pela linguagem que o sujeito constrói suas diferentes formas de participação na vida social e é ela quem atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo, traduz suas emoções complexas e gera novas emoções em seu constante trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais.

**A construção de uma experiência por meio da linguagem e sua articulação com o pensamento próprio é um dos processos que definem o ser sujeito. Nesse processo é claro que a linguagem não aparece como espelho, tampouco como manifestação direta da subjetividade que a expressa, mas como momento de um processo de subjetivação dentro do qual adquire sentido e, por sua vez, se converte em um novo momento constituinte das configurações subjetivas que participaram na definição de seu sentido subjetivo em um contexto concreto (REY, 2003:236).**

Foram sujeitos deste estudo exploratório, dezesseis adolescentes egressos do Projeto nos anos de 2002, 2003 e 2004, sendo cinco do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades entre 14 e 17 anos. Inicialmente, foi feito um levantamento de todos os egressos desse período, obtendo-se um total de sessenta e nove pessoas a quem enviamos uma carta-convite para participação na pesquisa. Desse total, vinte e três adolescentes responderam confirmando interesse em participar, dos quais dezesseis compareceram nos horários marcados para os grupos, nos dias 18 e 19 de novembro de 2005.

Para o levantamento de informações, além de dados do prontuário, foi realizada a entrevista coletiva como uma situação dialógica na concepção de Freitas, Souza e Kramer (2003). Na entrevista coletiva, o diálogo, as narrativas, a exposição de idéias podem mostrar-se mais enriquecidas do que a entrevista individual, pois podem ser compartilhadas e ampliadas pelas trocas entre os participantes.

As entrevistas seguiram um planejamento previamente definido por meio de questões que tinham como objetivo estimular que os participantes falassem sobre sua própria experiência no Projeto, bem como se sentissem provocados a emitir julgamentos sobre a validade dessa experiência em suas vidas. As perguntas foram elaboradas da forma como seguem: “Se alguém lhe perguntasse o que você achou do Projeto, o que você responderia?”; “Se um amigo(a) quisesse frequentar o Projeto, o que você lhe diria?”; “O que você aprendeu no Projeto é diferente do que você aprende(u) na escola? Em que é diferente?” “Quem decidiu que você participaria do Projeto?”; “Se você não tivesse participado do Projeto, o que teria feito? Teria sido

melhor?”; “Do que você aprendeu no Projeto, o que serve hoje para a sua vida?”.

O local onde os grupos se reuniram e foram entrevistados foi o próprio espaço do Projeto Parceiros da Criança. As entrevistas ocorreram em clima amistoso e descontraído, favorecido pelo reencontro de pessoas que há tempos não se viam. Os objetivos da pesquisa foram esclarecidos, bem como foram solicitadas as assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (no caso de três sujeitos emancipados, a própria assinatura e, no caso dos menores de idade, as assinaturas dos pais ou responsáveis), de acordo com as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos (CET/CNS, 1996). As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas para o procedimento de análise.

Um questionário foi aplicado a todos os participantes, com dados objetivos adicionais: data e local de nascimento, data de ingresso e saída do Projeto, dados de escolaridade atual e de quando saiu do Projeto, local e função para os que estão trabalhando, maior influência do Projeto em suas vidas, além de dados sobre os pais: idade, local de nascimento, escolaridade e profissão. Esses dados possibilitaram caracterizar o grupo e seus pais. ■

## RESULTADOS

Para a compreensão dos sentidos foi importante conhecer os lugares sociais desses sujeitos e de seus pais.

A tabela 1 agrupa as informações obtidas sobre os sujeitos.

TABELA 1 – APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS

SAÍDA DO PROJETO	SUJEITOS	IDADES	SÉRIE QUE FREQUENTAVAM AO SAIR DO PROJETO	SÉRIE QUE FREQUENTAVAM EM 2006
EGRESSOS EM 2002	ANA PIA	17 A	8ª SÉRIE	3º COLEGIAL
	CARLA	17 A	8ª SÉRIE	3º COLEGIAL
	EMERSON	17 A	7ª SÉRIE	1º COLEGIAL
	GERSON	17 A	7ª SÉRIE	NÃO ESTUDA
	JOSÉ	17 A	7ª SÉRIE	ESTUDA, NÃO INFORMOU A SÉRIE
	LARA	17 A	8ª SÉRIE	ESTUDA, NÃO INFORMOU A SÉRIE
	LUIS	16 A	7ª SÉRIE	ESTUDA, NÃO INFORMOU A SÉRIE
	MARCIO	17 A	8ª SÉRIE	ESTUDA, NÃO INFORMOU A SÉRIE
	RENÃ	16 A	5ª SÉRIE	ESTUDA, NÃO INFORMOU A SÉRIE
EGRESSOS EM 2003	SUELI	17 A	7ª SÉRIE	3º COLEGIAL
	DEISE	16 A	6ª SÉRIE	ESTUDA, NÃO INFORMOU A SÉRIE
	EDI	15 A	7ª SÉRIE	1º COLEGIAL
	JONAS	15 A	7ª SÉRIE	ESTUDA, NÃO INFORMOU A SÉRIE
EGRESSOS EM 2004	MAURO	15 A	6ª SÉRIE	8ª SÉRIE
	ANDRÉ	14 A	6ª SÉRIE	8ª SÉRIE
	EVANDRO	14 A	7ª SÉRIE	1º COLEGIAL

Como pode-se apreender dos dados da tabela 1, dos dezesseis participantes, nove saíram do Projeto no ano de 2002; quatro, no ano de 2003 e dois, em 2004. Embora não tenhamos informações que expliquem esse fato, é interessante observar que a maioria dos participantes (dez em dezesseis) é de egressos em 2002. Nesse grupo, um freqüentava a 5ª série do EF, quatro, a 7ª série do EF e quatro, a 8ª série, no momento em que saíram do Projeto; no segundo grupo, de egressos em 2003, dois freqüentavam a 6ª série e dois, a 7ª série; no último grupo, de egressos em 2004, um freqüentava a 6ª série e um, a 7ª série. É importante lembrar que as regras de permanência no Projeto prevêm que os adolescentes saiam ao completar catorze anos, o que, numa correlação série-idade, seria ao término da 8ª série. Ao que parece, apenas quatro dos sujeitos, Ana Pia, Carla, Lara e Marcio atendem a esses quesitos. Os demais parecem ter saído prematuramente do Projeto, ou na idade, sem que tivessem atingido a 8ª série. Hoje, os sujeitos do primeiro grupo estão com idades entre 16 e 17 anos e apenas um não está estudando.

A tabela 2 apresenta informações sobre trabalho.

## TABELA 2 SUJEITOS E ATIVIDADE PROFISSIONAL

### NÃO TRABALHA

ANDRÉ

CARLA

DEISE

EDI

EVANDRO

JONAS

LARA

MAURO

RENA

### NÃO INFORMOU

LUIS

SUELI

### TRABALHA – FUNÇÃO / LOCAL DE TRABALHO

ANA PIA | VENDEDORA/“BICO” EM UMA LOJA

EMERSON | METALÚRGICO/RBR

JOSÉ | OFICINEIRO DE PERCUSSÃO/CÉU MENINOS

GERSON | ENTREGADOR DE COLCHÕES/TRORIBEL

MARCIO | COLOCADOR DE PERSIANAS

Dos dezesseis sujeitos, cinco declararam trabalhar, das ocupações funcionais, apenas uma requer qualificação como músico (José), os demais ocupam posições no mercado de trabalho para as quais não se requer qualificação. Nove dos sujeitos têm posição privilegiada, em relação ao grupo, pois continuam estudando sem trabalhar. Dois não informaram.

Na tabela 3 apresentam-se as respostas dadas pelos sujeitos sobre o que consideram a maior influência do Projeto em suas vidas.

## TABELA 3 - INFLUÊNCIA DO PROJETO NA VIDA DOS PARTICIPANTES

TIPO DE INFLUÊNCIA	FREQÜÊNCIA
NA VIDA EM GERAL	10
NOS ESTUDOS	10
NAS AMIZADES	07
NO TRABALHO	04
NA MINHA RELAÇÃO COM MEUS PAIS	01
APRENDI MUITAS COISAS COM O PROJETO	01

Cada participante pôde assinalar mais que uma alternativa. Para dez deles, a maior influência do Projeto repercutiu na vida em geral e nos estudos. Sete participantes referem-se à influência nas amizades, quatro no trabalho. Um participante acrescenta uma influência em sua relação com os pais e outro, afirma que aprendeu muitas coisas com o Projeto, sem especificar o que.

A tabela 4 apresenta as informações coletadas a respeito dos pais, que possibilitam traçar o seu perfil quanto à faixa etária, escolaridade, local de nascimento e profissão.



## TABELA 4 – PERFIL DOS PAIS

IDADE   FREQÜÊNCIA	ESCOLARIDADE   FREQÜÊNCIA	LOCAL DE NASCIMENTO   FREQÜÊNCIA	PROFISSÃO   FREQÜÊNCIA
49 ANOS 03	2º GRAU 01	PIAÚÍ 04	AJUDANTE GERAL 02
47 ANOS 01	8ª SÉRIE 04	MINAS GERAIS 03	GRÁFICO 02
45 ANOS 01	5ª SÉRIE 01	PERNAMBUCO 02	AUTÔNOMO 01
44 ANOS 01	4ª SÉRIE 01	SÃO PAULO 02	BALCONISTA 01
40 ANOS 01	3ª SÉRIE 01	PARANÁ 01	COMERCIANTE 01
37 ANOS 03	SABE LER E ESCREVER, SEM IR À ESCOLA 01	BAHIA 01	METALÚRGICO 01
			PREPARADOR MÁQUINAS 01
			SEGURANÇA 01
NÃO INFORMADO FALECIDO 05 01	NÃO INFORMADO 06	NÃO INFORMADO 03	NÃO INFORMADO APOSENTADO DESEMPREGADO 04 01 01

As idades dos pais variam de 37 a 49 anos. Quanto à escolaridade, apenas um atingiu o 2º grau. Quanto ao local de nascimento, grande parte vem do Piauí (quatro pais), seguida de Minas Gerais (três), Pernambuco (dois) e São Paulo (dois), Paraná (um) e Bahia (um). As profissões exercidas por eles são as que não exigem qualificação ou exigem uma qualificação que pode ter sido obtida em ser-

viço. Note-se que em todas as categorias é significativa a ausência de informação, por desconhecimento por parte dos adolescentes.

A tabela 5 apresenta os dados que permitem caracterizar o perfil das mães.

## TABELA 4 – PERFIL DAS MÃES

IDADE   FREQÜÊNCIA	ESCOLARIDADE   FREQÜÊNCIA	LOCAL DE NASCIMENTO   FREQÜÊNCIA	PROFISSÃO   FREQÜÊNCIA
51 ANOS 01	COLEGIAL COMPLETO 01	SÃO PAULO 04	AJUDANTE GERAL 03
47 ANOS 01	8ª SÉRIE 06	PIAÚÍ 02	EMPR. DOMÉSTICA 02
40 ANOS 01	7ª SÉRIE 01	BAHIA 02	VENDEDORA 02
39 ANOS 02	5ª SÉRIE 05	CEARÁ 01	AMBULANTE 01
37 ANOS 03	4ª SÉRIE 02	MINAS GERAIS 01	ENC. PRODUÇÃO 01
35 ANOS 02		PERNAMBUCO 01	SUPERVISORA 01
34 ANOS 01		PARANÁ 01	OP. TELEMAR 01
33 ANOS 01		PARAÍBA 01	

As idades das mães variam de 33 a 51 anos. Quanto à escolaridade, apenas uma completou o Ensino Médio. No entanto, nota-se um diferencial em relação à escolaridade dos pais, pois todas freqüentaram a escola pelo menos até a 4ª série do Ensino Fundamental. Quanto ao local de nascimento, grande parte é de São Paulo (quatro mães), e as demais, de vários estados brasileiros: Piauí (duas); Bahia (duas); Minas Gerais, Pernambuco Paraná e Paraíba (uma de cada um desses estados). As profissões exercidas pelas mães são as que não exigem qualificação ou exigem uma qualificação que pode ter sido obtida em serviço. Note-se

que em todas as categorias é significativo o fato de os adolescentes terem conhecimento das informações sobre as mães, diferente do que ocorreu quando precisaram trazer as informações sobre os pais.

Na entrevista coletiva e pela forma dialógica adotada, os sujeitos puderam expressar-se. Suas falas manifestas foram tomadas no contexto de suas condições sócio-históricas constituintes e por elas foi possível captar os sentidos atribuídos à participação dos sujeitos no Projeto. Para tal, foram adotados os seguintes passos. Inicialmente



foi realizada uma “leitura flutuante” que, segundo Bardin (1977), constitui o primeiro momento de organização dos dados. Nessa leitura, o pesquisador “passeia” pelo texto, tomando as primeiras impressões sobre o seu conteúdo e suas relações, as recorrências e as emoções expressas.

O próximo passo foi o de organizar esses conteúdos em agrupamentos que Aguiar e Ozella (2006) denominam de “processo de aglutinação” pelo qual as similaridades, as complementaridades e as contraposições são consideradas, chegando-se aos indicadores.

Finalmente, pelo “processo de articulação” dos indicadores, chegou-se na organização dos “núcleos de significação” (2006: 230-231). Nos núcleos de significação, foi possível reunir os sentidos e significados similares, complementares e/ou contraditórios e analisá-los, conseguindo-se ultrapassar o dado empírico – a fala, e interpretá-la.

#### OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO ORGANIZADOS NO PRESENTE ESTUDO FORAM:

- o ingresso no Parceiros e as primeiras impressões;
- permanência x resistência;
- parceiros e escola: aproximações e distanciamentos amigáveis;
- o que aprenderam;
- parceiros – um olhar retrospectivo
- como fechamento: a indignação contra rótulos e assistencialismo.

#### O INGRESSO NO PARCEIROS E AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES

O ingresso dos adolescentes no Projeto Parceiros da Criança não foi uma escolha deles, mas uma decisão dos pais como possibilidade de maior segurança aos seus filhos. A indicação deu-se por meio de pessoas amigas, aparentadas, tias, madrinhas e, em um caso, uma empregada da casa que conhecia o trabalho lá realizado.

##### Todos relataram a resistência inicial que tiveram:

Eu não queria não, eu dizia: “Fazer o que lá?” Eu não conheço ninguém, vai ser mó cható! Aí teve o primeiro dia que eu queria sair, mas aí fui pegando as amizades, quem disse que eu queria sair? Queria ficar. (Lara)

A história de eu vir aqui é porque meu pai trabalhava o dia inteiro, minha mãe também, e para mim não ficar na rua, aquela questão de que os amigos de rua não estavam; aí, minha mãe ficou sabendo e falou, “É pra lá que você vai”. (Emerson)

Escola? Imaginei um negócio grande, eu, não vou em outra escola, já tenho a minha, não vou, não, não. Duas escolas é pra doido! (...) Aí ela acabou incentivando, aí o pessoal foi justificando: “Não, não é igual a escola” aí eu comecei a ficar meio assim, aí eu peguei e vim. (Gerson)

#### PERMANÊNCIA X RESISTÊNCIA

Após algum tempo, houve diferenças na apreciação do Projeto. Para alguns, ele era fundamental:

Aí, eu já falava pra minha mãe, “Ó mãe, tem rematricula, tem que ir lá fazer”. Eu avisava para minha mãe e ficava morrendo de medo de esquecer. (Lara)

Depois eu acabei gostando e não queria sair. (Ana Pia)

Não, depois que eu entrei eu não queria sair mais não. (Edi)

Tinha que acordar às 6 h pra se arrumar e vir pra cá, eu me acordava 5h30. Nossa! Quando chegou na época de sair eu chorei tanto... (Jonas)

#### PARA OUTROS ADOLESCENTES, O PROJETO GERAVA DÚVIDAS E CONTRADIÇÕES:

Só numa época em que minhas amigas já estavam tendo idade de sair, eu pensei “Minhas amigas vão sair, aí tchau, e aí, eu vou ficar sozinha”. Mas aí depois entraram outras pessoas, peguei amizade com outros, aí foi legal. (Deise)

Eu fiquei afastado mais ou menos uma semana. Só que daí começaram ligando lá em casa, “Como é que você está? Por que você não está vindo? Aí eu fui pensando, “Pô, pessoal atencioso! Tão querendo que eu esteja lá, participando, vou voltar”. Daí eu voltei, continuei participando; depois de um tempo, que a minha mãe faleceu e tudo, eu comecei a pensar: “Meu pai está ficando em casa sozinho, estou vindo aqui de manhã, participar do Projeto e estava chegando às 6h30; chegava cansado, só queria saber de ir dormir, ou então, às vezes, tinha que fazer alguma lição (...) Aí eu falei, ‘Não, vou sair, vou ficar um tempo a mais com ele, tentar ajudar ele’. (Jonas)

Eu sou desleixado, cara, eu não ligo muito pra organização, digamos assim, porque pra vir pra cá você tem que se organizar. Você tem um horário a cumprir, tem um horário a sair, entendeu? Isso tudo é uma organização que você tem que participar. E eu já não gosto muito disso, eu já não sou muito pontual, eu gosto de ficar solto, entendeu? (Jonas)

Todo momento eu queria sair do Projeto, chegava a falar isso pra educadora. Se tinha um dia que não tinha aula aqui no Projeto, ficava em casa, sentia aquela falta... “Eu podia estar lá...” (Emerson)

Parceiros e escola: aproximações e distanciamentos

Muitas das atividades realizadas e das normas que deviam ser seguidas no Parceiros aproximam-se das presentes nas escolas. No entanto, os adolescentes percebem e valorizam como estas são trabalhadas no Projeto e, principalmente, valorizam a postura e as relações que os educadores estabelecem com eles.

O bom é que aqui, que nem a escola, às vezes a pessoa está assim e eles obrigam você a estudar. A gente sabe da nossa obrigação, mas aqui, no caso, era ao contrário, eles incentivavam você ver o valor que tem a escola. É a diferença disso porque na escola, se você não estudar, o professor fala: “Pode ficar quietinho aí, mas não atrapalha minha aula.” Agora aqui, já era assim ... conscientização, né? É pra gente entender que a gente precisa! Entendeu? (Gerson)

Na escola eu tinha dificuldade. Aí eu entrei aqui, eu melhorei e consegui(...) aqui é mais atenção, dos colegas, dos professores... Aqui os educadores dão atenção. Na escola, os professores não ajudam os alunos, a gente pergunta alguma coisa e eles falam “Faz do jeito que você quer.” Aqui não, você pode perguntar quantas vezes você quiser. (Deise)

Na hora que o educador ia falar, a gente tinha que prestar atenção, mas não é igual à escola. Quando eles falam a gente fica quieto. Na escola, os professores já saem gritando com os alunos.

O professor estava escrevendo na lousa, aí eu perguntei: “Professor, o que está escrito ali na lousa?”. Chamei um monte de vezes e ele não respondeu, aí eu fiquei quieta. Um professor só pode ser surdo, pra não escutar o que eu estou perguntando, só pode estar surdo, aí eu fiquei quieta, na minha. Esse professor foi grosseiro comigo desde o começo do ano. Eu até concordo que ele está cansado, que ele trabalhou o dia todo, mas, tudo bem. (Deise)

Aqui você aprende e gosta daquilo, entendeu? Eles sabiam como conversar com você, sabiam te levar. A pessoa te orientando, aos poucos você acabava gostando, quando percebe já estava fazendo tudo. Até na escola, aprendi lá no Parceiros. (Emerson)

A gente vê a diferença. Na escola, os professores tratavam aluno diferente, né? Eles já queriam botar pra fora. Aqui, não. Chamava num canto, conversava, perguntava o que estava acontecendo. Às vezes tinha problema, conversava. Na escola é mais escrachado, é totalmente diferente. Ninguém quer saber o que você passa, o que você deixa de passar. Você está na sala de aula, se você fala já é motivo para a professora ali se estressar, brigar com você; não quer nem saber o que você está passando. Chega, taca lição na lousa e fala: “cópia”. Pronto. Se você entendeu, bem, se não entendeu. Eu penso que o professor está ali e só quer saber dele. Não todos, não são todos, toda regra tem sua exceção. (José)

#### AMIZADES

Os adolescentes atribuem uma grande qualidade ao Projeto – possibilitar novas amizades e/ou o estreitamento das antigas relações.

Foi um tempo bom, as amizades. O mais engraçado é que quando eu entrei eu era fechada, eu pensei que ninguém ia falar comigo. Eu ficava assim no canto, vendo todo mundo sem vir falar comigo. Aí eu ficava lá, daqui a pouco: “Oi, como é seu nome?” (Deise)

A Dayse era uma menina que eu adoro conversar com ela, era da mesma sala que eu no colégio. A gente passava o dia inteiro conversando, meu, da hora! (Luis)

O próprio reencontro com amigos, colegas ou companheiros que não se viam há algum tempo foi propiciador de manifestações e apreciações de afeto e amizade.

Você estudou um tempo comigo, não estudou? (Jonas dirigindo-se a Lara) (...) Eu nunca estudei na sala dela, mas ela sempre foi uma pessoa que pra mim ela foi legal. Você também (Laís retribuindo).

(...) A expressão facial de uma pessoa representa muito. Você olha pra ela, uma pessoa sempre alegre (referindo-se a Deise), Você olha pra ele, uma pessoa que aparenta ser sincera (referindo-se a um dos garotos), olha pra ela (Lara), também uma pessoa que parece ser legal. (Jonas)

#### O QUE APRENDERAM

Para os adolescentes, o Parceiros os ensinou a serem educados, saberem se comportar, assumirem e respeitarem compromissos e a se comunicarem.

Considerando que estes adolescentes são todo o tempo “seduzidos a ações de desvio de conduta”, pensar que muitos adquiriram força para assumirem posições adequadas e cidadãs, de convívio saudável, coloca-os em um lugar diferenciado e meritoso.

Até comer com garfo e faca eu aprendi aqui. Na minha casa a gente comia de colher, normal. Aí dava mó vergonha, né? Aí, quando eu entrei tinha que usar a faca e eu não sabia, aí eu falei “e agora?” Mas aí eu fui aprendendo...: E ainda tinha que por o guardanapo assim, aqui do lado. (Deise)

Várias coisas que eu aprendi aqui, hoje eu passo por bastante coisa e falo, “não eu aprendi isso, não tem por que eu ir por esse caminho. É totalmente diferente, tenho que ir pro outro lado.” Então, provavelmente eu estaria meio torto na vida. (Edson)

Eu aprendi a por na cabeça, amadurecer, né, saí daqui já pensando o que eu ia fazer lá fora. Só que o que eu ia



“**CONSIDERANDO QUE ESTES ADOLESCENTES SÃO TODO O TEMPO “SEDUZIDOS A AÇÕES DE DESVIO DE CONDUTA”, PENSAR QUE MUITOS ADQUIRIRAM FORÇA PARA ASSUMIREM POSIÇÕES ADEQUADAS E CIDADÃS, DE CONVÍVIO SAUDÁVEL, COLOCA-OS EM UM LUGAR DIFERENCIADO E MERITOSO.**”

pensando não deu nada certo, mudou tudo, tal, se eu tivesse ficado aqui estaria melhor hoje. Não que eu esteja ruim hoje, entendeu, mas, tipo eu tinha vários outros planos pra minha vida, não era casar, ter filhos assim. (Ana Pia)

Bom, assim, entrei uma criança aqui, né, aí saí me sentindo um homem, saí com barba, tenho bastante orgulho. (Renã)

É verdade, ele batia em todo mundo.

[O Parceiro] é uma grande experiência de vida, você aprender a ter respeito por uma pessoa, acho que é o fundamental para o ser humano é o respeito porque com respeito você entra em qualquer lugar, com o respeito e a verdade. É um ditado que sempre meu pai diz.(Emerson)

Mesmo apontando todo o aprendizado obtido no convívio, reconhecem a defasagem de conhecimento para o enfrentamento da vida e do mercado de trabalho.

É mais ou menos o que vocês estão dizendo agora, de procurar não só terminar a escola e parar, tem que almejar sempre coisa maior (...) eu deixei de conseguir um emprego (...)redação de Português, não fui muito bem, entendeu? Era na Porto Seguro, de corretor, era uma oportunidade. Quantas vezes aconteceu comigo, ela falava [referindo-se à coordenadora do Projeto] “Vem aqui, deixa eu te explicar.” Eu prestava atenção, um pouco, agora que eu estou estudando um pouco, eu estou lendo aquele livro igual aquele que tem ali – Manual do Estudante, eu tenho lá em casa, aí eu estou estudando um pouco, pra ficar melhor. (José)

(...) a pior coisa que tem é você aprender com a escola da vida, né? (Emerson)

Vai quebrando a cara e você vai aprendendo. (Ana Pia)

Dói bastante. E, mesmo aqui no Projeto, tendo uma pessoa pra te orientar, falando pra gente não fazer assim, assim e assim, muitas das vezes eu teimava e acabava quebrando a cara. (Emerson) ■

#### PARCEIROS – UM OLHAR RETROSPECTIVO

Muitas vezes, é o distanciamento das situações que permite uma apreciação mais objetiva sobre ela. No caso, assim manifestam-se os adolescentes:

Quando a gente sai, a gente vê o valor e, realmente, a gente lamenta, e é tanto que eu cheguei a comentar com certas pessoas que poderia, até mesmo ter o Projeto para você não só estar com os amigos mas porque é uma experiência que você vai adquirindo a cada momento. Eu bagunçava mas estava sempre ali, atento ao que estava acontecendo e hoje dou valor. (Emerson)

Depois que eu saí daqui minha vida mudou completamente. Enquanto você está aqui tem os educadores que ensinam, explicam. Depois que você sai você não tem mais ninguém pra te dar um conselho. (Ana Pia)

(...) vem o pessoal da nossa turma tudo aí, tem gente roubando, gente perdida aí no tráfico, essas coisas, “é mó chato”, dá o maior aperto no coração, porque a nossa turma aqui era muito apegada, todo mundo era apegado, a gente era como irmão, tanto é que a Ângela (coordenadora anterior) chamava a gente de filho, porque era todo mundo da mesma idade. Então todo mundo fazia aniversário um atrás do outro. (Ana Pia)

#### Como fechamento: a indignação contra rótulos e assistencialismo

Embora reconhecendo as contribuições para mudanças significativas em suas atitudes e conhecimentos, recusam-se a aceitar a atitude assistencialista que sugerem transparcer daqueles que sustentam o Projeto.

E o que serviu pra minha vida? (...) Eu sabia que ia vir essa pergunta “O que acrescentou?”. Não vou falar ... o que todo mundo falou. Aprendi muita coisa sim (...) eu não estou sendo ingrato, longe de mim, porque isso aqui foi (risos). Às vezes as pessoas falam “Ah, se não tivesse isso, essa pessoa ia ser marginal”. Entendeu? (Gerson)

O pessoal acha que por que a gente é favelado, mora na favela, não presta. (Luis)

Vamos supor assim, eu estou aqui com esses meninos,

que nem o cara falou lá, não sei, o presidente não sei das quantas [referindo-se ao presidente da empresa financiadora do Projeto], ele falou assim: “É, nós estamos aqui com esses garotos”. Vou resumir tudo o que ele falou, o que eu entendi. Ele falou que estava resgatando os meninos que estavam perdidos. Não estou dizendo que ele falou isso, às vezes foi uma pitada disso, estamos resgatando os jovens, como se todos tivessem destinados ao mesmo destino assim, para a marginalidade. É isso que me incomoda um pouco.(Gerson) ■

#### DISCUSSÃO

Das falas dos jovens que participaram como sujeitos desta pesquisa, levantaram-se indicadores que, por complementaridade, oposição ou integração, possibilitam apreender possíveis sentidos a respeito de si próprios e da realidade. Tais sentidos são permeados pela vivência e convivência em um certo período de tempo em um projeto social idealizado e construído para propiciar melhoria na qualidade de sua inserção na comunidade (num sentido mais restrito) e na sociedade (num sentido mais amplo).

Os dezesseis participantes são filhos de migrantes de outros estados brasileiros, com escolaridade até a 8ª série do Ensino Fundamental, em sua maioria, e ocupações para as quais não se exige qualificação especializada (ajudantes gerais, gráficos, comerciantes, balconistas, empregadas domésticas, segurança, e outros). Tais características configuram o perfil de famílias das classes populares, submetidas a condições objetivas determinantes das reais possibilidades de sua inserção social, na visão de Bourdieu (1999).

De fato, desprovidas de condições materiais para o acesso a bens culturais e simbólicos, criando seus filhos no espaço de uma comunidade emergente em grande centro urbano como São Paulo, as mães em especial, buscam em projetos sociais a segurança (contra a violência) e garantia de uma educação de qualidade (e acompanhamento escolar) para os filhos, enquanto saem para o trabalho.

No entanto, a despeito dos propósitos, tanto dos idealizadores do Projeto, como dos anseios das famílias, dos dezesseis jovens, apenas quatro deles saíram do mesmo nas condições previstas, quais sejam: atingir quatorze anos e completar a 8ª série, dois quais dois informam estar no 3º colegial no momento das entrevistas e os outros estudam, mas não informam a série. Não relatam ou fazem referência a anseios futuros.

Como que confirmando a profecia de baixas possibilidades de inclusão social, o que chama a atenção nos depoimentos são as informações sobre a maternidade e a paternidade de três dos jovens e a necessidade de assumir trabalho para os quais não se exige qualificação (“bico” em loja, entregador em fábrica de colchões, colocador de persianas, metalúrgico). Um deles parece aproveitar a experi-

ência no Parceiros e sua habilidade como músico e trabalha como educador em oficina de percussão em outro projeto social da comunidade.

Em respostas objetivas referem-se à influência que o Projeto teve em suas vidas em geral e nos estudos. Nos discursos matizados pelas emoções apreende-se o reconhecimento das mudanças que os tornou definitivamente outros em relação ao que eram: aprender a comer de garfo e faca; ser organizado, ter horário, responsabilidade, compromisso; ser pontual; ter bom comportamento; ser companheiro; ser mais comunicativo e expor o que pensa; ter amigos e pessoas a quem pedir conselhos. Embora para alguns as mudanças só foram percebidas e valorizadas ao saírem, uma referência forte resume tudo: a percepção de ter entrado criança e ter saído homem.

Destaca-se o contraste dos conteúdos que colocam em cheque a escola e os professores, em comparação com o Projeto e os educadores: na escola, a dificuldade de aprendizagem, aqui conseguir aprender; na escola os professores não ajudam os alunos, não dão atenção, não se interessam em ensinar, perdem logo a paciência; aqui pode-se perguntar quantas vezes forem necessárias, há liberdade de expressão, o educador fala e eles prestam atenção; na escola, o professor não se importa com o aluno (quem ele é, o pensa e o que sente), aqui se é ouvido; na escola obriga-se a estudar, aqui ajuda-se a ver o valor da escola e dos conhecimentos.

Nas falas dos participantes é inegável o valor que atribuem às aprendizagens e aos conhecimentos que adquirem pelas práticas pedagógicas que se organizam no Projeto em modalidades alternativas e melhor adaptadas à sua realidade, pela valorização do convívio social, da liberdade de expressão, do desenvolvimento das potencialidades para as aprendizagens em geral.

“**EMBORA PARA ALGUNS AS MUDANÇAS SÓ FORAM PERCEBIDAS E VALORIZADAS AO SAÍREM, UMA REFERÊNCIA FORTE RESUME TUDO: A PERCEPÇÃO DE TER ENTRADO CRIANÇA E TER SAÍDO HOMEM.**”

O quanto tal desenvolvimento levará efetivamente à capacitação para o trabalho, é difícil afirmar ou prever. O desabafo de um dos jovens deixa claro que todo o esforço assumido diretamente pela então coordenadora do Projeto não foi suficiente para capacitá-los para aprovação em processo seletivo para um estágio profissionalizante. As dificuldades? De leitura e escrita.

Enquanto os processos educativos, quer formais ou não-formais, não oportunizarem o real acesso aos bens e sistemas simbólicos da cultura, não se poderá falar em “aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos”, de acordo com a concepção de Gohn (2001) trazida no início deste trabalho. Como síntese do sentido atribuído pelos sujeitos ao Projeto do qual participaram, destaca-se a indignação pela forma assistencialista como por vezes ele é identificado como recurso que põe a salvo dos riscos da marginalidade um certo contingente de jovens. Procedem as observações de Gerson ao protestar contra a prevalência equivocada da idéia de muitos de que pobreza é sinônimo de marginalidade e de que há uma pré-destinação para a delinqüência se não houver uma intervenção externa.

Uma segunda lição que se apreende de suas falas é a que coloca em xeque também as propostas de educação não-formal.

Pelo entrelaçamento dos indicadores levantados nesta pesquisa, destaca-se como principal núcleo de significação a contradição entre o valor e o desvalor das propostas de educação não-formal quando estas acabam por expor uma das feridas sociais mais graves: a da exclusão pela manutenção da diferença de acesso ao conhecimento. ■

### CONCLUSÃO

Dar voz aos adolescentes possibilitou apreender o sentido positivo atribuído por eles à participação em um projeto social. Ao mesmo tempo, as suas falas evidenciam as limitações deste e de outros projetos dessa natureza, que devem ser consideradas, principalmente, por seus idealizadores. Os objetivos propostos nesses projetos devem levar em conta os inúmeros determinantes, de grande complexidade presentes nas comunidades em que vivem jovens com esse perfil para que as expectativas sobre os seus resultados não sejam supervalorizados.

E, por último, fica a denúncia dos adolescentes sobre a concepção que a escola tem deles e do tratamento que recebem. Os professores também devem ser ouvidos, mas, sem dúvida, devem ouvir o que os seus alunos têm a dizer.

Projetos de educação não-formal podem constituir-se como possibilidade positiva, mas não têm o papel e não deve substituir a escola – direito de todos, que tem o dever não só de atender a demanda, mas elevar qualitativamente os seus jovens para o enfrentamento e a superação das suas condições sociais e econômicas. ■

### Referências Bibliográficas

AGUIAR, W. & OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia e Profissão: Ciência e Profissão*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006, ano 26, n. 2, p.222-245.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70, 1977.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de Educação*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39-64.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (USM). Proposta Sócio-Educacional “Re-criar”. Vice-Reitoria de Extensão e Relações Internacionais/Programa de Responsabilidade Social – Centro de Educação e Cultura – Universidade São Marcos. São Paulo, fevereiro de 2002.

CET (Conselho Nacional de Saúde). Resolução n. 196. Dispõe sobre realização de pesquisas com seres humanos. Decreto n. 93.933 de 14/01/1987 – Resolução CNS n. 196/96.

FOLHA DE SÃO PAULO. O futuro da escola. Folha [Sinapse]. São Paulo, 29 de julho de 2003, p. 10-19.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange J. e KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In *Ciências Humanas e Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-77.

REY, Fernando González. Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

REY, Fernando González. O social na Psicologia e a Psicologia Social: A emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.