

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marilene de Almeida Oliveira

A ESCOLA NA VISÃO DO ADOLESCENTE
EM SITUAÇÃO DE RUA

Sorocaba/SP
2004

Marilene de Almeida Oliveira

**A ESCOLA NA VISÃO DO
ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliete Jussara Nogueira

**Sorocaba/SP
2004**

Ficha Catalográfica

O48e Oliveira, Marilene de Almeida
A escola na visão do adolescente em situação de rua / Marilene de Almeida
Oliveira. – Sorocaba, SP: 135 fls., 2004.
f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliete Jussara Nogueira

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2004

Inclui bibliografias

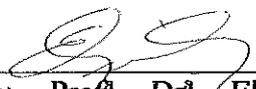
1. Adolescentes – Aspectos sociais. 2. Educação de adolescentes. 3.
Psicologia educacional. I. Adolescência – Cidadania. I. Nogueira, Eliete
Jussara, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

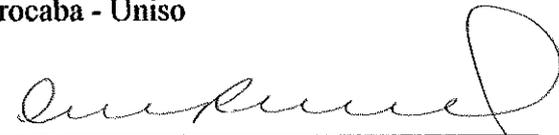
Elaborada pela bibliotecária Regina Célia Ferreira Boaventura / Uniso

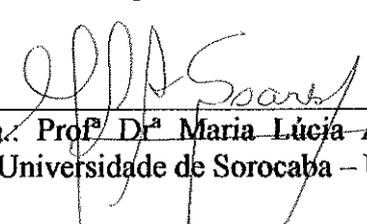
Marilene de Almeida Oliveira

**A escola na visão do adolescente
em situação de rua**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:


Orientadora: Prof^a Dr^a Eliete Jussara Nogueira (presidente) - Universidade de Sorocaba - Uniso


1º Exam.: Prof^a Dr^a Cléia Maria da Luz Rivero - Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep


2º Exam.: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Amorim Soares - Universidade de Sorocaba - Uniso

Sorocaba, 2004

DEDICATÓRIA

“As pessoas podem fazer planos, porém

é o DEUS ETERNO quem dá a última palavra”

A Ele dedico a concretização desse plano!

AGRADECIMENTOS

Ao Fiore, meu esposo e melhor amigo, pelo amor expressado nos momentos que mais precisei para continuar.

Aos meus filhos queridos, Mariana e Matheus, que abriram mão de nossos momentos para eu me dedicar a este trabalho. Todas as palavras que conheço são insuficientes para o meu agradecimento e amor por vocês.

Com afeto especial, à minha mãe, pelo incessante incentivo e por suas orações.

Ao meu pai, "in memoriam", pelo exemplo de caráter e pelo amor aos livros.

À minha avó Dulce, que me ensinou tanta coisa e me fez uma pessoa melhor.

Às minhas irmãs Nice e Marli, que me apoiaram de forma tão prática.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Eliete Jussara Nogueira, pela sua competência e disposição. Sou grata por incentivar-me ao retorno do tema que sempre me encantou.

À Prof^a Dr^a Cléia Maria da Luz Rivero, que mesmo a distância, nunca desistiu de oferecer-me a sua ajuda profissional e sua sabedoria, para superação dos meus obstáculos encontrados no percurso deste trabalho. Agradeço a sua sensibilidade e amizade.

À Prof^a Dr^a Maria Lúcia Amorim Soares, cuja experiência e visão de mundo, me impulsionaram para o desafio deste trabalho.

À Sara e Edgar, pelo encorajamento constante e apoio. Vocês fazem parte da minha história de uma maneira muito significativa. Minha eterna gratidão pela nossa amizade.

Ao Exército de Salvação que direcionou grandemente a minha vida profissional para um olhar apaixonado pelas questões sociais.

Do "Projeto Três Corações", à Milka e toda sua equipe, da qual sinto participante, pela disponibilidade e acolhimento na coleta de dados.

De forma particular, agradeço a disponibilidade dos Adolescentes em situação de rua, que compartilharam comigo suas lembranças e suas trajetórias.

Agradeço ao apoio da Direção, Corpo Docente e funcionários da FEFISO, que sempre me incentivaram e ajudaram na execução deste trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca da UNISO E FEFISO pelo auxílio prestado de forma tão paciente e generosa.

À Prof^a Rosmari e Carlos André pela ajuda tão preciosa na etapa final.

Aos inúmeros amigos que acompanharam essa minha trajetória. Entre eles, Claudete Bolino, Dinara, Héliide, Mazé, e minha prima Mara, incentivadoras constantes e donas de dicas preciosas. Meu respeito e admiração.

Aos amigos que colaboraram, cada um a sua maneira, para a realização deste trabalho: à Débora, Virgínia e Cássia, pela generosidade que tanto me ajudou; ao Eduardo, à diretoria da AFAS e a turma da Creche Filadélfia que me apoiaram desde o começo para a realização deste trabalho; ao Pastor Vanderli pelo incentivo constante e exemplo de Educador; à Fabiana Luchini pelo apoio na área de informática; ao Heitor Júnior, meu amigo, que me socorreu para recuperar arquivos. “Amigo é coisa pra se guardar...”. Aceitem meus agradecimentos.

Por fim, é preciso dizer que são muitas as pessoas que enriqueceram a minha vida através de suas vidas. Os que não estão mais aqui, mas permanecem no meu coração: Helena, Olimpia e David.

“ Senhor Deus é fiel em todas as suas promessas e é bondoso em tudo o que faz” Sl.145:13b.

Aquilo que uma pessoa se torna
Ao longo da vida depende
basicamente de duas coisas: das
oportunidades que teve e das escolhas
que fez.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONCEITOS E QUESTÕES SOBRE ADOLESCENTES DE E NAS RUAS.....	17
1.1 Muitos “nomes” para o “sem nome”.....	17
1.2 Criança e adolescente em situação de rua: uma construção social.....	27
2 OS RISCOS DA ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO DE RISCO.....	33
2.1 A fase da Adolescência.....	33
2.2 Apegos e desapegos na História da Criança e Adolescente.....	43
2.3 “Um por todos e todos contra ele”: O Adolescente e a relação conturbada com seus pais.....	46
2.4. “Amigos, amigos... diferenças a parte”: O Adolescente e suas relações com iguais.....	47
3. AS RELAÇÕES COM A ESCOLA : “SE CORRER...SE FICAR...” QUERER OU PODER PERMANECER?.....	51
3.1. Escola e ONG: dueto ou duelo? Eficácia social em ações bem sucedidas na escola e junto a ela.....	60
4. A VISÃO DA ESCOLA SEGUNDO ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA.....	67
4.1 Método.....	68
4.1.1 O Ambiente - Projeto TRÊS CORAÇÕES.....	68
4.1.2 Os Protagonistas da nossa Pesquisa.....	71
4.1.3 Procedimento.....	78
4.2 Análise dos relatos.....	82
4.2.1 Categoria Relação de Amizade (Relação com seus pares).....	84
4.2.2 Categoria - Autoridade - relação com as Figuras de Poder.....	89
4.2.3 Categoria: Relação com a perspectiva de futuro, ideal da Escola.....	92
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXO A – Entrevistas.....	110
ANEXO B – Desenhos feitos pelos adolescentes atendidos pelo “Projeto Três Corações”.....	124

OLIVEIRA, M. **A escola na visão do adolescente em situação de rua**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2004.

RESUMO

Este presente trabalho de pesquisa procura entender as relações entre o adolescente em situação de risco, a escola, o terceiro setor e a complexa rede das políticas que tentam responder ao atendimento dessa população. Estudando o adolescente, que, em algum momento de sua vida, permaneceu nas ruas, se distanciou de seu grupo familiar, conseqüentemente, percorreu várias escolas, procurou-se entender como ele responde quando questionado sobre sua vivência escolar. O objetivo deste estudo, portanto foi investigar como a escola é lembrada por adolescentes que usam as ruas como espaço de moradia e/ou sobrevivência. Levantando como hipótese que as lembranças e vivências relacionadas á escola do Adolescente em situação de rua, são vistas como uma história de exclusão, associados a sentimentos de não pertencimento deste direito, não merecedores em participar e permanecer de forma plena nessa Instituição, reproduzindo assim os valores sociais de uma sociedade elitista, não colaborando para a construção de uma identidade cidadã. Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa, entrevistando treze adolescentes, questionando sobre lembranças da escola. As respostas foram agrupadas, realizando uma análise de conteúdo, identificando categorias como: a amizade, a autoridade nas relações escolares e visão de escola ideal. As amizades de modo geral, foram relatadas como lembranças positivas, os amigos e as situações coletivas como atividades divertidas da escola; as relações com professores e com as regras escolares, foram apresentadas de maneira contraditórias, relatando valores sociais das regras, punições que ao mesmo tempo consideraram ruins, com relatos de exclusão da sala de aula, também apontam merecimento das punições em nome de uma suposta ordem; e sobre a visão de escola ideal, os relatam apontam para um olhar que ao mesmo tempo reproduz com mais rigidez as normas da escola, também idealizam como um lugar de ajuda à todas as crianças. Ao focalizar essas questões do processo de escolarização através do olhar do Adolescente em situação de rua, buscamos oferecer subsídios para o debate e a efetivação de políticas educacionais comprometidas com a população infanto-juvenil de nosso País, para que a condição estigmatizante de “adolescentes em situação de rua” seja substituído pela condição de “Adolescente Cidadão”.

Palavras-chave: 1. Adolescente 2. Situação de rua 3. Escola 4. Aspectos psicológicos e sociais

Oliveira MA – School as seen by Street Teenagers. Dissertation, Master's Degree in Education, Sorocaba – SP: University of Sorocaba, UNISO.2004

ABSTRACT

Research was carried out with the intention of understanding the relationship between teenagers at risk, school, the “third sector” and the complex network of agencies that endeavour to offer services to this sector of the population.

Try to understand by studying teenagers who, at some point in time, have left home to live on the streets and consequently attended various schools the response given when questioned about the school experience.

The object of the study was to investigate how teenagers who live and/or earn their living on the streets remember school. The hypothesis is that memories and experiences linked to the school life of these teenagers are seen as a story of exclusion, associated with feelings of not having the right to nor being worthy of participating or remaining within the Institution; in this way reproducing the social values of an elitist society and in no way cooperating with the construction of citizenship identity. To achieve this aim a qualitative survey was undertaken. Thirteen teenagers were interviewed and questioned about their school experience.

Replies were analysed according to content and grouped in categories such as: friendship, authority in school relationships and the vision of the ideal school. As a general rule friendships brought to mind positive memories of friends and enjoyable group activities at school. Relationships with teachers and school rules brought contradictory answers. Whilst considering them to be bad, the social value of rules and punishments was expressed, stories were told of being excluded from the classroom. Whilst reproducing, with greater rigidity, school rules the ideal school was seen as a place to help all children.

Focusing on questions related to the schooling process as seen through the eyes street teenagers we to offer solutions to the on going debate and the implementation of educational policies geared to the child/juvenile population of our country in order that the stigma attached to street teenagers be substituted by the title “teenager citizen”.

Key words: 1. Teenager, 2 Street population, 3 School, 4 Social and Psychological aspects.

INTRODUÇÃO

Como disse Guimarães Rosa: “O que importa não é nem a partida, nem a chegada, é a travessia”. A minha trajetória profissional foi diferenciada do que esperava-se naqueles anos, ou seja, o sonho da maioria dos estudantes da minha turma no início dos anos 80, na Faculdade Metodista, era formar-se em Psicologia com especialização na área Clínica e abrir um consultório. Aquele consultório! Com móveis apropriados, uma agenda com muitos pacientes para atender. Essa era a legitimação da profissão no ideário de muitos, em geral, esse era um dos elementos do paradigma dessa Profissão.

Paralelamente ao curso, comecei a me envolver com ações em comunidades carentes da minha cidade, nem sabia bem como ser aplicar os conhecimentos psicológicos no meio da favela, mas entendia que aquelas pessoas mereciam ter acesso a esse tipo de serviço profissional, e mesmo ainda sendo estudante, essa inquietação me acompanhava, como articular a minha formação com as questões sociais do meu país.

Particpei também de projetos comunitários, tanto urbanos, como no interior do País. Tive o privilégio de envolver-me como agente social em uma favela na cidade de São Caetano, como parte de um programa educativo do Projeto RONDON, e como determinante na minha formação profissional, foi a participação em Projetos Sociais (“Projeto Simonton” e “Asas de Socorro”), que desenvolviam atividades em comunidades carentes no interior do País.

Recém-formada, isto no ano de 1985, fui trabalhar na ONG, “Exército de Salvação”, e tive que encontrar outros recursos, além dos clínicos para responder às demandas de

programas sociais para atender, na época, “meninos de rua”, bem como os “lares internatos” que eram chamados popularmente de “orfanatos”. Os textos de BLEGER me ajudaram a ver que não eram aqueles adolescentes e crianças, os meus pacientes, mas sim, a saúde institucional.

E durante sete anos, paralelamente as transformações sociais, também passei por grandes mudanças na forma de ver o mundo. Após esse tempo, trabalhei como diretora de uma Creche particular (Creche Filadélfia, a “menina dos meus olhos”) e iniciei a minha carreira como docente, junto ao Instituto Técnico da Associação Cristã de Moços e em seguida, assumi as aulas de Psicologia da Faculdade de Educação Física da ACM, onde permaneço até o presente momento.

Nesta nova atividade, percebi a necessidade de aprimoramento acadêmico, e após um curso de especialização em Psicopedagogia, busquei o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba. E aquele desejo de aprofundar meus estudos na temática de “Meninos de Rua” voltou á tona, e pude então perceber que era esse o meu caminho. E como em um jogo de quebra-cabeça, a quadro foi se completando, com o meu retorno ao trabalho como Psicóloga do Departamento Social do Exército de Salvação. Nesta Instituição pude estar novamente com crianças e adolescentes em situação de risco social e entender que era ali que deveria estar, que “eu voltei pra casa”.

Apesar de tudo isso ter acontecido nessas últimas duas décadas, muitas transformações ocorreram na minha vida profissional e na história social da infância e adolescência no Brasil, porém, duas realidades se mantêm: as crianças e adolescentes em situação de risco social, e a minha inquietação diante dessa situação.

O que essa travessia influenciou na escolha do tema desta pesquisa? Tudo. Tenho a plena convicção que essa caminhada, levou-me a o direcionar a pesquisa em Educação para uma realidade tão singular como a adolescência em situação de rua. Também tenho a percepção que não escolhi esse tema, mas fui escolhida por ele, pois, na trajetória do preparo deste trabalho, tentei desviar a rota, porém, após entrar em contato com os Adolescentes do Projeto “Três Corações” e outros que cruzaram meu caminho (e eu, o deles) consolidou a minha necessidade de refletir sobre o que precisa acontecer para que eles além de ingressarem na escola, possam permanecer e serem bem sucedidos nesta dimensão de suas vidas. Conhecê-los, foi o melhor momento desta pesquisa.

Passo a apresentar alguns dados deste estudo e como a pesquisa está estruturada, não mais na primeira pessoa, mas na terceira, pois, a ela é fruto da participação de outras pessoas, e construímos juntas, esse estudo.

A Adolescência como uma fase única no Ciclo Vital, tem chamado a atenção dos pesquisadores que buscam uma compreensão do desenvolvimento psicossocial nesta etapa tão instigante.

Atualmente existem cerca de 61 milhões de crianças e adolescentes que vivem no Brasil, sendo que 27,2 milhões na faixa etária de 7 a 14 anos e 10,7 milhões na faixa etária de 15 a 17 anos.¹

Dentro deste contingente, existe um universo com suas especificidades. Este é o universo de crianças e adolescentes que encontram nas ruas seu espaço de sobrevivência e

¹ (segundo a Versão Preliminar do Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileira/2003 – distribuído aos convidados do I Seminário Criança Esperança/UNICEF, realizado em Junho/2003).

muitas vezes, de moradia, fazendo desta vivência o seu referencial de relações afetivas e de aprendizagem. (GREGORI, 2000).

Apesar de termos uma Legislação altamente avançada como o Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990) que define os papéis de proteção no desenvolvimento desta criança e adolescente, a aplicabilidade da Lei e o exercício pleno da Cidadania permanecem encarcerados no discurso e diariamente sendo desrespeitados pelas Instituições que deveriam prover o cumprimento desta Legislação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, garantindo a, estes, a prioridade na formulação e na execução das políticas sociais públicas e como assegura seu Art. 3º (BRASIL, 1990, p. 5):

A criança e o Adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerente à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por Lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

De acordo com a Legislação, o Poder Público e a Sociedade Civil deverão proporcionar a população infanto-juvenil o acesso e a permanência na escola.

A escolarização formal é uma condição determinante para o exercício da Cidadania, pois as condições de mercado de trabalho, as formas de produção de conhecimento e a comunicação humana estão intrinsecamente ligados á escolarização. (DIAS, 2002).

Desde as últimas décadas, a Sociedade Brasileira vem passando por grandes mudanças e transformações, através de movimentos de mobilização dos diversos segmentos sociais, a

promulgação de direitos através da Constituição Federativa do Brasil de 1988, bem como através de crises econômicas que também atingem os sistemas educacionais.

Apesar do caráter de obrigatoriedade das ações propostas pelo E.C.A. (Estatuto da Criança e do Adolescente), desde o início da década de 90 do Século XX, crianças e adolescentes continuam sendo lesadas quanto às práticas das políticas públicas que deveriam proporcionar uma educação de qualidade, para todos.

E o que dizer, quanto às crianças e adolescentes em situação de rua? GRACIANI (2001, p.51) declara: “As crianças e os adolescentes de ou na rua são vítimas dos desencontros da crise sócio-política e econômica, da irresponsabilidade dos governantes, e de um sistema educacional cada vez mais insuficiente para modificar o ensino escolar significativo”.

Apesar de buscarmos entender a complexidade do cenário da realidade brasileira, as suas mazelas, as políticas educacionais e as ações propostas pelo Terceiro Setor, o eixo central que nos propomos a investigar é “Qual a visão do adolescente que, em algum momento de sua vida, permaneceu nas ruas, que se distanciou de seu grupo familiar e conseqüentemente, percorreu várias escolas, lembra da escola e o que pensa de uma escola ideal”.

O objetivo deste estudo, portanto é: entender como a escola é vista, lembrada e idealizada por adolescentes que usam as ruas como espaço de moradia e/ou sobrevivência.

Levantamos como hipótese que as lembranças e vivências relacionadas á escola do Adolescente em situação de rua, são relatadas como histórias individuais de exclusões, ou seja, apesar da “escola real” não ser um local atraente, eles percebem-se como inadequados, não merecedores em participar e permanecer de forma plena nessa Instituição, reproduzindo assim os valores sociais de uma sociedade elitista.

Cada vez mais os adolescentes ficam sujeitos a uma série de situações discriminatórias (violência, exclusão da escolaridade, prática infracional, prostituição, exploração de trabalho, drogadição, gravidez na Adolescência e outras), e desta forma eles são mantidos á margem de um desenvolvimento psicossocial positivo. (GREGORI, 2000).

A desigualdade social vem repercutindo na Educação, pois ela ainda é acessível a classes sociais providas de algumas possibilidades e torna-se excludente as famílias menos privilegiadas economicamente. Desta forma, a Escola formal ainda não se preparou para atender á demanda de crianças e adolescentes que fazem do espaço público (a rua), o lugar de relação com o saber, pois o modelo de escola não proporciona uma vivência que os instiguem a permanecer neste contexto, ao contrário, as crianças e adolescentes “fracassam” diante do exigido, e são empurrados para a evasão escolar.

No primeiro capítulo apresentamos um breve histórico da situação social da criança e do adolescente em situação de rua, a trajetória da Legislação brasileira e como a categoria “menor” foi sendo substituída no decorrer da história no refazer de novos caminhos na busca da cidadania.

No segundo capítulo procuramos focalizar os aspectos psicossociais da Adolescência, como ela é entendida em diversas teorias, como o adolescente vivencia suas relações com o grupo familiar, com o seu grupo de iguais.

No terceiro capítulo, apresentamos a Escola como agentes de inclusão/exclusão desses adolescentes em situação de rua.

Em seguida, relatamos uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, com adolescentes na ocasião abrigados em um Projeto denominado “Três Corações” que é uma unidade de prestação de serviço do “Exército de Salvação” - uma Organização não Governamental (ONG).

Por fim, expomos os procedimentos de análise dos dados, partindo-se das seguintes categorias: relação de amizade, relação com figuras de autoridade e visão da escola ideal.

Ao focalizar essas questões do processo de escolarização através do olhar do Adolescente em situação de rua, buscamos oferecer subsídios para o debate e a reflexão de possíveis políticas educacionais comprometidas com a população infanto-juvenil de nosso País, para que a condição estigmatizante de “adolescentes em situação de rua” seja substituído pela condição de “Adolescente Cidadão”.

CAPÍTULO I : CONCEITOS E QUESTÕES SOBRE ADOLESCENTES DE E NAS RUAS

“A gente quer viver pleno direito
a gente quer viver todo respeito
a gente quer viver uma nação
a gente quer é ser cidadão “
Gonzaguinha

Nas últimas décadas, têm se abordado sobre a população infanto-juvenil permanecer nas ruas, discussões que envolvem aspectos psicológicos, sociais, econômicos, culturais, educacionais e legais, tem espaço entre pesquisadores, comunidade e instituições governamentais e não governamentais. Considerando as transformações da legislação brasileira até o Estatuto da criança e adolescente, este capítulo tem como objetivo entender a trajetória conceitual desta criança/adolescente em situação de rua.

1.1 Muitos “nomes” para o “sem nome”

Menor. Criança carente. Abandonada. Em situação irregular. Menino de rua. Crianças na rua. Meninos vadios. Menino, moleque, malandro. Crianças transviadas. Crianças e Adolescentes em situação de risco... Adolescentes em situação de rua...

A alteração da forma de nomeá-los, ou chamá-los ou denominá-los denuncia mais que uma dinâmica de discriminação, mas uma concepção de ser humano. Explicar e justificar porque alguns seres humanos, não podem ser denominados simplesmente de criança ou de adolescente, parece tarefa difícil, quando envolve a pessoa que está em situação de rua, na marginalidade de uma sociedade padrão, inevitável as adjetivações, em sua maioria rótulos

estigmatizantes. As denominações, ou as concepções que se tem sobre o adolescente em situação de rua também revelam as políticas públicas de tratamento desta questão.

Revisitando a história, FRAGA (1996), aponta registros sobre crianças que ficam nas ruas brasileiras, praças, sem ocupação, os meninos de rua, de hoje, no Século XIX eram denominados de “Meninos Vadios”.

FRAGA (1996, p.11), diz que:

A realidade vivenciada por meninos no Século XIX no Brasil era a de que se encontravam na rua sob uma nação de vadiagem infanto-juvenil. Esta vadiagem era entendida enquanto uma relação entre a existência de centenas de meninos e meninas que, mesmo ligados a famílias, mestres de ofício ou senhores (no caso dos escravos), faziam das ruas o espaço de trabalho, de divertimento, de peraltices, de jogos e brincadeiras.

OLIVEIRA JÚNIOR (2003), comenta sobre a distinção com essas crianças neste momento histórico, a designação de moleques eram para os(as) meninos(as) negros(as), considerados a maioria encontrada nas praças, e recebiam o desprezo e hostilidade dos “bem nascidos”, mesmo desprezo dado as prostitutas e pessoas sem ofício.

Como esses meninos eram vistos como aqueles que questionavam a ordem social vigente, e conseqüentemente a estrutura familiar, passaram a ser alvo de ações assistenciais, para tirá-los da rua, sob a análise de ser eles vítimas de orfandade e abandono. Mas esse tipo de intervenção era para uma transição que OLIVEIRA JÚNIOR (2003, p.48), apresenta da seguinte maneira:

Ao mesmo tempo em que as Instituições religiosas se incumbiam de tais tarefas, o Estado se eximiu. Mas, durante o Século XIX o Estado vai assumindo a função de retirar os meninos vadios das ruas. Contra a vadiagem, o Estado investe na infância como uma fase a ser controlada. Portanto, sua função seria a de retirá-los de circulação e encaminhá-los para a formação, para o trabalho. Acreditava-se na

eficiência de uma formação de caráter através da disciplina ao trabalho e a obediência aos superiores.

É nesta perspectiva que um segmento infanto-juvenil da sociedade brasileira começou a ser vista como uma “questão social”, e posteriormente como a “questão do menor”.

As denominações e olhares se modificam e o conceito menor, até hoje muito usado, toma força para discriminar a crianças e encobrir problemas sociais emergentes que o Estado não consegue cumprir, questões relativas à habitação, saúde e educação para todos como um direito do cidadão.

Segundo FRONTANA (1999), a expressão “menor” do ponto de vista jurídico, aparece com maior frequência no final do século XIX, e em 1927 é elaborado o Código de Menores, que define a categoria “menor”, como um tipo de criança e adolescente que se encontra nas ruas urbanas em situação de abandono e marginalidade.

Embora toda a justificativa em criar uma legislação que respondesse a problemática da época, o Código de Menores acabou por solidificar uma condição discriminatória, reforçando a diferença de crianças e de menores, associou a figura da criança “menor”, como sendo ameaçadora para a sociedade, um pequeno criminoso colocando em risco a segurança das pessoas.

Por conta dessa concepção de criança, foram elaborados programas e instituições que retirasse a criança da rua, como se faz com os criminosos que a sociedade retira colocando em prisões, a mesma lógica amparou a visão jurídica que oferecia a alternativa de retirar essas crianças da rua para serem criadas em instituições para serem disciplinadas e se possível integrá-las á sociedade evitando dessa forma a criminalidade (FRONTANA, 1999).

Sob a categoria “menor”, FRONTANA (1999, p.53) conceitua:

(...) incluíam-se todas as crianças e adolescentes material ou moralmente abandonados, subdivididos em várias outras categorias: “criança de primeira Idade”, “infantes expostos”, “menores abandonados”, “meninos vadios”, “mendigos”, “libertinos”, etc. O traço comum a todas essas definições do Código era que a carência do “menor, fosse fruto do abandono moral ou material, era consequência do comportamento inadequado aos pais ou responsáveis, classificados como incapazes negligentes ou indignos.

Desde a década de 40, tanto a Sociedade Civil como os órgãos governamentais ao buscarem as propostas de atendimento a infância abandonada tendiam para uma visão assistencialista, até que em 1964 o Governo militar instituiu em âmbito nacional, a Fundação do Bem Estar do Menor – FUNABEM.

Apesar de parecer um avanço na política de atendimento, a FUNABEM (que mantém o termo menor, portanto a mesma concepção de criança infratora), manteve uma prática pautada na repressão daquele que era visto como ameaçador e deveria ser “moldado”. Presidente da FUNABEM, Dr. ALTENFELDER (1966, p.6), analisando o atendimento das crianças e adolescentes no período da República, e se posiciona da seguinte maneira:

Há uma evolução de atendimento aos menores. Da fase do rebenque e das solitárias já passamos para a fase dos socos e pontapés e das cafuas e estamos entrando na fase da reeducação, embora ainda o pescoção seja usado como método educativo de alta eficiência...Não se vá negar que estamos progredindo.

Observa-se no governo militar, a mudança de tratamento das políticas ligadas a questão da criança nas ruas, antes filantrópicas e assistencialistas e de cunho religioso, as crianças vistas como carentes, passam a significar um caso de polícia, de repreensão, de periculosidade.

Neste momento histórico, diante da situação precária e desumana que as crianças e adolescentes viviam em vários lugares do país, ampliou-se a atuação de grupos religiosos e movimentos populares, no final da década de 70 e início dos anos 80, onde via-se uma expressiva população infanto-juvenil nas ruas, com isso, além das ações governamentais, surgiram ações alternativas através de Organizações não-Governamentais, que buscavam novas formas de atendimento para essa clientela.

Para que haja uma transformação social, é necessário o envolvimento de diversos segmentos, e, entendemos que apesar da mobilização da sociedade civil, nem sempre ser compreendida, aceita, ou gerar resultados imediatos, é através desta estratégia, que as possibilidades de mudança significativa possa acontecer.

Uma das ações relevantes, que foi a criação da “Pastoral do Menor” em 1979, o órgão articulador das ações eclesiais de caráter ecumênico que adotava uma visão preventiva, por meio de Centros Comunitários e uma proposta junto a população infanto-juvenil nas ruas baseada no princípio de que ao invés desta população ser vista como um problema, eram vistos como “sujeitos de sua história”, com possibilidades e competências na busca de melhores caminhos em sua perspectiva de futuro. (GRACIANI, 2001).

Neste período, através de uma grande mobilização da sociedade, que começou a questionar a forma como a criança e o adolescente carentes eram tratados pela Legislação, em 1985, por iniciativa de algumas prefeituras, foi criada a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança.

E nesta trajetória da construção de novas políticas de atendimento, no mesmo ano, a criação do “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” deu voz aos mais interessados através de encontros locais, bem como nacionais. Essa organização foi criada com o objetivo de defender os direitos da infância e da adolescência. Nasceu como expressão de um momento histórico muito particular do processo de formação da cidadania brasileira: a luta democrática contra o autoritarismo. Naquele momento ganhava expressão a articulação de grupos de educadores de rua e de pessoas engajadas em diversos programas de atendimento a crianças e adolescentes.²

Vários eventos desencadearam uma mobilização de nível nacional com uma nova postura de conscientização diante da responsabilidade para com essas crianças e adolescentes, pois a Legislação existente não dava conta de encontrar alternativas para essas questões sociais.

Entre os principais acontecimentos, destacamos a convocação da Assembléia Nacional Constituinte, no governo Sarney resultando na criação de Comissões Temáticas, entre elas a “Da Família, do Menor e do Idoso”. Em 1986, o Ministério da Educação desenvolveu a campanha “Criança e Constituinte”, que contou com a participação de segmentos do governo e da sociedade civil. Não havendo consenso entre os participantes em sua estruturação, em 87.

Surgiu a emenda popular: “Criança, Prioridade Nacional”. Após essa mobilização, que contou com mais de um milhão de assinaturas, nos meses seguintes, foi criado o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa da Criança e do

² <<http://www.teiaonline> –Tecnologia e Estudos para a infância e a Adolescência

Adolescente – Fórum DCA, que tornou-se o interlocutor entre a sociedade civil e o Congresso Nacional.

Os meios de comunicação divulgaram campanha de propaganda, apoiada pela UNICEF, buscando mobilização nacional. Como consequência, a emenda “Criança, Prioridade Nacional” foi incluída em grande parte nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal.

Para regulamentação destes artigos, em fevereiro de 1989 foi apresentado à Câmara um primeiro projeto de lei: “Normas Gerais de Proteção à Infância e à Juventude”, pelo deputado Nelson Aguiar (PDT), apoiado pela deputada Benedita da Silva (PT).

Decidiu-se então pela criação do “Grupo de Redação do Estatuto”, vinculado ao Fórum DCA. Especialistas de diversas áreas participaram da discussão e elaboração – representantes do movimento social, ligados à prática educativa, juristas da área da infância e consultores da UNICEF.

Entre agosto de 1989 e junho de 1990, realizou-se um intenso movimento de discussão e divulgação do ECA, visando sua aprovação. O Projeto de Lei foi votado e aprovado pelo Senado em 25 de abril de 1990. A Câmara em 28 de Junho e o Senado o homologou no dia seguinte. Sancionado pelo Presidente da República, Fernando Collor de Mello em 13 de julho, entrou em vigor no dia 10 de Outubro do mesmo ano, como Lei Federal nº 8.069 (Levantamento Histórico da CESE – Coordenadoria Ecumênica de Serviço, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente introduz em 1990 mudanças significativas em relação à legislação anterior, o chamado Código de Menores. Crianças e adolescentes passam a ser considerados cidadãos, com direitos pessoais e sociais garantidos, desafiando os governos municipais a implementarem políticas públicas especialmente dirigidas a esse segmento. O caminho que o ECA ainda têm que trilhar, implica em um processo para “sair do papel” e alcançar a sua legitimidade, TELLES (2003, p.68):

A distância entre o discurso humanitário sobre os “deserdados da sorte” e a linguagem dos direitos é abismal. Enquanto o primeiro “constrói a figura do pobre, fraco e sofredor das desgraças da vida”, a linguagem dos direitos está carregada de possibilidades. É por meio dela que homens e mulheres se fazem ver e reconhecer na sociedade pronunciam-se sobre o que é justo e injusto em suas vidas e reelaboram suas condições de existência como questões pertinentes à vida em sociedade.

QUADRO 1 – Principais Mudanças entre o Código de Menores e o ECA

Principais mudanças	Código de Menores - 1927	ECA – 1990
Base da doutrina	Direito tutelar do menor, objeto de medidas judiciais quando se encontra em situação irregular.	A lei assegura os direitos de todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de qualquer tipo, que são considerados “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”.
Concepção político-social	Instrumento de controle social dirigido às vítimas de omissões e transgressões da família, da sociedade e do Estado.	Instrumento de desenvolvimento social, garantindo proteção especial àquele Segmento considerado pessoal e socialmente mais sensível.
Infração	Todos os casos de infração penal passam pelo juiz.	Os casos de infração que não impliquem grave ameaça podem ser beneficiados pela remissão (perdão) como forma de exclusão ou suspensão do processo.
Apreensão	Preconiza a prisão cautelar.	Restringe a apreensão apenas a dois casos: <ul style="list-style-type: none"> • flagrante delito de infração penal • ordem expressa e fundamentada do juiz
Internamento	Medida aplicável às crianças e adolescentes sem tempo e condições determinados,	Medida só aplicável a adolescentes autores de ato de infração grave, obedecidos os princípios de

	quando “manifesta incapacidade dos pais para mantê-los”.	brevidade, excepcionalidade e respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.
Direito de defesa	O menor acusado de infração penal é “defendido” pelo curador de menores (promotor público).	Garante ao adolescente defesa técnica por profissional habilitado (advogado).
Crimes e infrações cometidas contra crianças e adolescentes	É omissivo a esse respeito.	Pune o abuso do pátrio poder, das autoridades e dos responsáveis pelas crianças e adolescentes.
Políticas públicas	As medidas previstas restringem-se ao âmbito da: <ul style="list-style-type: none"> • Política Nacional de Bem-Estar Social (FUNABEM) • Segurança pública • Justiça Menores 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas sociais básicas • Políticas assistencialistas • Serviços de proteção e defesa das crianças e adolescentes vitimados • Proteção jurídico-social
Mecanismos de participação	Não abre espaço à participação de outros atores que limitem os poderes da autoridade policial, judiciária e administrativa.	Institui instâncias colegiadas de participação nos níveis federal, estadual e municipal (conselhos paritários Estado-sociedade).

Fonte: *site* da Fundação ABRINQ – Pelos Direitos da Criança e do Adolescente.

Considerado por profissionais ligados a educação e a legislação, o ECA foi considerado um avanço na forma de conceber a criança e a população infanto-juvenil, pois diferente do anterior Código de Menores que tinha como propósito o controle da conduta dessas crianças e adolescentes, o ECA os vê como “sujeitos de direito”. Essa nova perspectiva pretende eliminar da sociedade a visão preconceituosa de que aqueles que pertencem as famílias de baixa renda sejam considerados “menor”, pois esse termo não define o que eles são, mas o que eles não têm.

Porém, deve-se ressaltar que não bastam mudanças legais para acabar com a discriminação, mas sem dúvida é um passo importante, por forma empírica pode-se observar o quanto o ECA abalou as referências da sociedade tão bem organizada em suas crenças, que criticou e ainda critica principalmente os direitos reservados as crianças e adolescentes.

Um Artigo têm gerado muita polêmica, é a questão do ato infracional praticada por Adolescentes, pois o ECA determina que: *“São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei”* (Art. 104), ou seja, apenas os adolescentes com mais de 12 anos são considerados autores de ato infracional e passam a receber medidas sócio-educativas, ou seja, centrada em educação e não na punição. Não cabe-nos uma análise sobre tal tema neste estudo, porém, cremos que o Estatuto ainda não tornou-se compreensível em sua aplicabilidade, e principalmente, como a infância e adolescência deve ser reconhecida,

Reconhecê-los como sujeitos de direitos não significa anular sua relação de dependência para com os adultos, nem anular a responsabilidade destes no crescimento e desenvolvimento daqueles. Significa denunciar e corrigir o que se apresenta como negação de direitos de cidadania, em nível pessoal ou institucional, que comprometa o desenvolvimento integral, a realização pessoal e a participação social dos indivíduos (CESE, 1996, p.xii)

Porém a força do Código de Menores, ainda hoje, pode ser observada, por exemplo, no uso do termo “menor” para descrever crianças e adolescentes carentes, confirmando o caráter discriminatório, pois nenhum pai ou mãe de classe econômica mais privilegiada, refere-se aos seus filhos como “menores” e sim, como crianças e adolescentes.

Considerar outras denominações pode ser um desafio para quem se interessa em estabelecer trabalhos com essa situação de rua, FERREIRA (2000) adverte, por exemplo, sobre o termo “menino de rua” e a possibilidade da naturalização do termo “menino de rua”, pois a preposição de denota para uma “relação de posse, pertinência, proveniência, origem”. Não são da mãe ou do pai, como dizemos de outras crianças, “Este é de Paulo, mas de rua” (p.4). A autora sugere a expressão “os meninos e a rua” para os dois serem colocados em relação diferenciada, e através desse relacionamento é produzido o menino na rua e o menino de rua.

A situação dessa população de crianças e adolescentes, que faz da rua seu local de moradia e sobrevivência, foi sendo associada a alterações em suas denominações, quando nomeamos ou denominamos, ou conceituamos, estamos dando identidade, a destruição do termo “menor” para o uso de nomes que sejam iguais aos dados para toda criança e ou adolescente é um processo de inclusão, que possibilita a elaboração de novas identidades que esperamos não sejam estigmatizantes.

1.2 Criança e adolescente em situação de rua: uma construção social

Para pensar sobre a população de crianças e adolescentes que estão em situação de rua, torna-se fundamental que façamos a diferenciação entre criança e adolescente que usam o espaço da rua para sua sobrevivência, socialização e lazer, ou seja, estão permanentemente nas ruas, de outra situação, daquelas crianças e adolescentes que usam a rua em determinadas horas do dia ou da noite para buscarem algum tipo de renda, se alimentarem e terem um espaço de lazer. Estas necessidades de uso da rua podem ser isoladas ou ocorrerem simultaneamente, ou seja, eles buscam na rua o atendimento de suas necessidades.

A Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social de São Paulo, em 1992 caracterizou criança e adolescente em situação de rua, em MARTINS (1996, p.104) “Crianças e Adolescentes para quem a rua é o espaço principal ou secundário do cotidiano na garantia de subsistência e do lazer ou de ambos simultaneamente”.

Autores como: ROSEMBERG (1995), GREGORI (1997) e CALIL (2001), levantaram uma questão, sobre o número superestimado de crianças e adolescentes que vivem nas ruas,

pois esses dados estatísticos podem ter contribuído para o preconceito no estudo de criança na rua das cidades brasileiras, como uma situação com proporções tão grandes que seria impossível resolver.

Segundo ROSEMBERG (1995), a situação e os números divulgados, até meados da década de oitenta, variavam no Brasil de 10 mil a 20 milhões e, com isso, o problema tomou uma dimensão que por um lado favoreceu para que a comunidade pudesse se mobilizar por meio de um processo de sensibilização, mas por outro lado, acabou gerando uma estigmatização, e na análise e desenvolvimento de ações eficazes, gerou uma percepção de impossibilidade de solução do problema, diante de uma estimativa superdimensionada.

As dificuldades em um número mais próximo do real, por algumas análises estatísticas, vinculavam com o fato de não ter sido levado em conta as diferenças existentes entre crianças que trabalham nas ruas, das vivem em sua casa, e das crianças que trabalham nas ruas, mas não vivem com adultos.

Para tentar diferenciar essas situações LUSK (1992), desenvolveu uma tipologia apontando definições operacionais de todos os conceitos de Crianças e Adolescentes em situação de rua, visando uma maior diferenciação entre as mesmas.

A tipologia consiste em quatro categorias:

1. Crianças e Adolescentes que trabalham nas ruas e mantêm vínculos familiares estáveis (São crianças e Adolescentes pobres e trabalhadores que retornam para as suas famílias á noite. Elas freqüentam escolas e não são delinqüentes).

2. Crianças e Adolescentes que trabalham nas ruas e mantêm vínculos familiares instáveis (Seus laços com a família estão começando a se desfazer, sua frequência a escola está diminuindo e sua delinquência, elevando-se).

3. Crianças e Adolescentes de famílias que geram renda ou vivem na rua (no Brasil existem famílias inteiras que fazem da rua o seu lugar de viver e sobreviver).

4. Crianças e Adolescentes de rua, que não mantêm mais vínculos com a família (Estas residem nas ruas o dia todo e são denominadas de Crianças e Adolescentes de rua).

Outra conceituação sobre “Criança de rua” foi sugerida por uma Inter-Organização não Governamental para Crianças e Jovens de rua (Inter-NGO, 1983 apud KRUGER & DONALD, 1995, p.61).

Uma Criança ou Jovem de rua é qualquer menino ou menina que não tenha atingido a idade adulta, para quem a rua (no amplo sentido da palavra, incluindo casas abandonadas, terrenos baldios, etc) tenha se tornado sua moradia habitual e/ou fonte de sustento, que não seja adequadamente protegido, supervisionado ou conduzido por adultos responsáveis.

APTEKAR (1996) conceitua este segmento da Sociedade através de estágios de vida na rua. Ele define o processo de saída da casa para a rua em estágios que iniciam com um lento, porém progressivo, espaço de tempo, longe de casa até um total envolvimento com a vida e a cultura da rua.

As tipologias e denominações que descrevem a situação e não a pessoa parecem ser neste momento uma alternativa de trabalho menos discriminatória, portanto este estudo vai assumir o termo adolescente em situação de rua, para identificar o grupo de adolescentes que voluntariamente participaram da pesquisa sobre a visão da escola.

Pensando no contexto sócio-econômico do nosso país, verificamos que, a possibilidade de acesso aos benefícios sociais e aos bens de consumo, é oferecida apenas a uma pequena parcela da população, ou seja, alguns poucos que possuem um grande poder aquisitivo em detrimento da maioria, que vive na miséria ou quase nessa situação. E é neste cenário que a criança e o adolescente está inserido.

No Brasil, essas situações de desigualdades são nítidas entre a sua população. Dados oferecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica aplicada (IPEA), apresentam uma porcentagem de 14,5% da população brasileira, classificados como miseráveis. Isto corresponde àqueles que não conseguem garantir alimentação diária.

GRACIANI (2001) aborda a questão conceitual, cujo texto faz uma análise da estrutura social que por influenciar nas condições de vida, pode ser entendida como geradora do menino(a) de e na rua.

A autora trata o termo menino(a) de rua no contexto de uma sociedade opressiva, pois é visto como categoria social, resultado de um processo de dominação, exploração e exclusão, proporcionada por uma lógica de acúmulo de capital. Como afirma GRACIANI (2001, p. 88),

Nesse processo, os piores resultados atingem as pessoas que se encontram no final do processo de exploração e exclusão, interesse fundamental desta análise. Um trabalho com meninos (as) de rua precisa entender os mecanismos políticos e econômicos que estão por trás dessa situação para servir de guia de ação e avaliação de sua atuação

Também analisa a classificação “meninos(as) de e na rua”, afirmando que não surgiram por causa de estilos de comportamento, ou por uma análise de características pessoais, mas reflete uma categoria social. Levando em consideração o sistema sócio-

econômico-político do Brasil, podemos deduzir que não existe possibilidade de olharmos para a problemática que envolve crianças e adolescentes em situação de rua, sem levarmos em conta esses fatores, pois estes são vítimas do processo de pauperização, gerados pela sociedade que não tem projeto de vida, no sentido de crescimento humano.

Nessa perspectiva, uma nova designação surge para alargar a caracterização dessa população infanto-juvenil como uma camada na sociedade: “em situação de risco”.

São considerados crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social todas aquelas que, quando comparadas à média dessa população, não se encontram em condições adequadas para desenvolver-se física, emocional ou psicossocialmente, sendo esta concepção levantada por pesquisadores como HAWKINS (1986) e CALIL (2001, p. 9), este último assim se colocando:

Sem acesso aos mínimos a um “(...) nascimento e desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (ECA, 1994, Artigo 7º, p.9), estas crianças e adolescentes tornam-se especialmente vulneráveis a problemas de saúde física e mental, apresentam inúmeras dificuldades de inserção social, e têm sua identidade definida a partir do lócus que a sociedade lhe destina, a chamada “situação de risco” .

Essa situação não se configura por um “agressor” único, identificável, mas por um conjunto de carências e a criança e o adolescente permanecem em um estado de eminente vulnerabilidade. E entre todos os riscos a que eles estão expostos, o mais agravante, não está relacionado com os lugares onde estão, mas aonde eles não podem ter acesso, ou seja, a sua própria inserção na sociedade como sujeitos de direito.

Sobre esta discussão, esse risco embutido em suas carências e na produção da exclusão da criança e do adolescente de rua é colocar a criança de rua como uma síntese

perfeita das solidões possíveis, provocadas pela exclusão, ou seja, sem-tudo. Sem: escola, casa, governo e, principalmente carente de saúde e de perspectiva. Por ser sem tudo, também é sem organização, até porque é sem-voto. (CRAIDY, 1998)

O direito a convivência familiar e comunitária é assegurado na Lei (ECA). A criança e o adolescente devem ser inseridos nesta convivência, pois para atendê-los de forma integrada, eles não podem estar isolados.

A partir do momento que eles legalmente se tornaram “sujeitos de direitos”, eles não podem ser mais vistos e tratados de forma discriminatória, pois o foco deixou de ser o controle, deslocando-se para o respeito de suas especificidades, e, através de ações sociais e educacionais, que resgatem sua Cidadania.

Diante deste cenário, a Assistência à Infância e à Adolescência têm sido levada a uma análise de suas políticas de atendimento até os dias de hoje, pois as ações articuladas dos órgãos governamentais, das iniciativas não governamentais e de toda a sociedade precisam dar uma resposta significativa para enfrentar o desafio de garantir os direitos que na Legislação já existem. Nos falta vê-los sendo respeitados, em especial, o direito de brincar, de se desenvolver dignamente e de construir um projeto de futuro, ou seja, o direito de viver e não apenas sobreviver.

CAPÍTULO 2. OS RISCOS DA ADOLESCÊNCIA E O ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RISCO

A fase entre o início da infância e o Adulto, tem sido alvo de muitos estudos, neste presente capítulo, busca-se refletir sobre as conceituações da adolescência, e apontar para a tênue linha que a separa como etapa marcante do ciclo vital.

2.1 A Fase da Adolescência

Antes mesmo do surgimento de conceitos sobre a identificação da adolescência, o mundo adulto já imperava sem levar em consideração até mesmo a infância.

ARIÈS (1981) foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar o fato de que a infância é relativamente recente, tendo surgido por volta dos séculos XVIII e XIX, associado a consciência das particularidades que diferenciam a infância da idade adulta.

A infância e a adolescência não tiveram ao longo da história a mesma consideração que têm atualmente. Durante séculos, as crianças foram consideradas como adultos em miniatura, mais fragilizadas e menos inteligentes. Na Idade Média, a partir dos sete anos as crianças permaneciam como aprendizes sob a tutela de adultos e progressivamente tinha responsabilidades como tal.

O que o Século XX trouxe como contribuição, o reconhecimento da evolução da infância para a puberdade e desta para a vida adulta e a corroboração definitiva da infância

como período claramente diferenciado e, sobretudo, o conceito de adolescência (ARIÈS, 1981)

SANTOS (1996) analisa que este sentimento de particularidade da infância provocou o aparecimento de instituições, serviços e bens específicos, dirigidos ao universo infantil, e o advento de novos saberes, especializados nos problemas da infância e adolescência, em diversas áreas do conhecimento, consolidando, no imaginário social, uma nova visão de criança.

Apesar desse novo olhar, que proporciona uma nova atuação junto a infância, ainda assim, o referencial, é a figura do adulto. Hoje as crianças não assistem mais enforcamentos públicos, mas ficam expostas, muitas vezes, a programas televisivos com cenas que mostram com requinte atos de violência tão mais impressionantes que os enforcamentos. E para atender aos apelos da mídia, as crianças também incorporam uma adulez no modo de vestir-se e comportar-se, pagando com essa atitude um preço caro demais, que é trocar a beleza da infância, por “um prato de lentilhas”.³

E neste contexto, surge a etapa seguinte que cada vez mais têm se tornado relevante processo de compreensão do desenvolvimento humano, que é a adolescência.

Conforme descreve CESAR (1998), o conceito de adolescência surgiu primeiramente no Século XIX, com a obra de J.J. Rousseau, “Emílio”, que pontuou os estados emocionais pertencentes a fase da Adolescência. Rousseau fez uma associação da figura do adolescente com idéias de revolução, paixão e primitividade e ele descreveu esta etapa como um segundo

³ Expressão usada na vida do personagem bíblico Esaú, que preferiu trocar com seu irmão, Jacó, o seu direito de progeneritura, por um prato de lentilhas.

nascimento, provocado pela emergência da paixão sexual, direcionando o adolescente para uma dimensão além de si mesmo, levando-o para a humanidade e com isso provoca uma turbulenta revolução, onde as características mais freqüentes são a mudança de humor, rebeldia e instabilidade.

Nas últimas décadas, a Psicologia do Desenvolvimento buscou compreender a adolescência, suas características, seus processos evolutivos e psicossociais, a mudança do comportamento do adolescente e a sua elaboração de identidade.

Conforme CESAR (1998), a relação entre a adolescência e crise é um tema recorrente na história do pensamento. O adolescente é retratado como um ser submetido a sentimentos tortuosos e cheios de angústia, tanto em obras filosóficas, como as de Platão e Aristóteles, quanto na literatura, em Goethe, Dante e Shakespeare.

Na etimologia a palavra “adolescência” deriva-se do latim *adolescere*, que significa “crescer”, “brotar”, “ficar grande”. Na Psicologia existem enfoques distintos para analisar a Adolescência. O estudo pioneiro sobre a Adolescência foi realizado por HALL (1845-1924) com uma perspectiva evolucionista que estabelece os limites temporais entre 12 e 22-25 anos definindo-a como uma etapa tormentosa, com problemas de sexualidade e delinquência, configurando, de certa forma, as caracterizações ainda presentes nos estudos atuais sobre este momento da vida. (CALIL, 2001).

FREUD (1856-1939) que, igualmente influenciado pela teoria evolucionista apresentou uma concepção naturalizante de adolescência, ao caracterizá-la como um período de confusão, stress e sentimentos de perda, relacionados com os impulsos sexuais biológicos.

Este olhar para a adolescência com dimensão evolucionista enfatiza as mudanças relacionadas aos aspectos de crescimento e desenvolvimento corporal, que diferencia a criança do adolescente.

Apesar dos primeiros estudos da Psicologia sobre a adolescência, conferir a ela características de uma etapa tumultuada e confusa, traçando desta forma um adolescente que está no imaginário da Sociedade Ocidental, outros estudos ampliaram sua visão, tornando relevantes os aspectos positivos desta fase fascinante na experiência do ser humano, bem como, estudos que ampliaram este olhar para enxergar o contexto sócio-histórico onde este adolescente está inserido.

ABERASTURY (1980, p. 13), com os pressupostos teóricos da Psicanálise define Adolescência como o período em que o indivíduo vive um intenso sentimento de luto, pois para entrar no mundo dos adultos, o Adolescente deixa para trás, perde a sua condição de criança. Ela descreve desta maneira:

As mudanças psicológicas que se produzem neste período, e que são a correlação de mudanças corporais, levam a uma nova relação com os pais e com o mundo. Isto só é possível quando se elabora, lenta e dolorosamente, o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância.

KNOBEL (1980) também considera os *lutos* que o adolescente enfrenta neste processo e sintetiza as características da adolescência, denominando este conjunto de *Síndrome Normal da Adolescência*, composta da seguinte maneira:

1. Busca de si mesmo e da identidade;
2. Tendência grupal;
3. Necessidade de intelectualizar e fantasiar;

4. Crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso;
5. Deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário;
6. Evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta;
7. Atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade;
8. Contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida;
9. Uma separação progressiva dos pais;
10. Constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

Consciente que a palavra “Síndrome” está relacionada á clínica médica, KNOBEL (1980, p. 29) usa deliberadamente, pois o seu trabalho objetiva capacitar todos aqueles que estudam a adolescência, identificar os aspectos considerados normais e reconhecer os aspectos patológicos no desenvolvimento evolutivo desta fase. Também com relação á essa abordagem, essa forma de analisar a adolescência, o autor justifica:

(...) esta maneira de encarar o problema permite aceitar os desajustes e desencontros, valorizá-los com maior correção e utilizar o impacto de gerações, não como fonte de conflitos negativos, mas como um encontro inquietante que facilite o desenvolvimento da humanidade.

Em estudos antropológicos , como os de MEAD (1985) junto a adolescentes de Samoa e Nova Guiné, mostraram que em outras culturas, a adolescência é vivida como uma transição gradual e tranqüila, com fácil adaptação aos papéis de adultos. Para esta autora, as

dificuldades apresentadas na transição da adolescência estão relacionadas proporcionalmente à distância entre a separação da vida adulta e a infantil (CALIL, 2000).

Estes resultados reforçam a importância de analisar as diferentes influências no desenvolvimento dos adolescentes e questionar a universalidade dos seus conflitos.

DAUNIS (2000, p. 56) relata em seu trabalho, o longo processo da maturação na adolescência, pois ele, a vê, como “o longo período de desenvolvimento individual entre a infância e a maturidade”.

O autor ainda traça uma comparação entre as culturas ocidentais, onde a adolescência estende-se por uns dez anos, mais ou menos dos 11 aos 21 anos, e nas culturas contemporâneas muito pouco desenvolvidas, parece tratar-se de um período menor, que abarca apenas dias ou semanas, reduzindo-se praticamente aos rituais de iniciação a vida adulta, após ter sido alcançada a capacidade reprodutiva, apresentando um enfoque sociológico sobre estes períodos da adolescência, podendo ser alterado pelas demandas sociais:

Nas sociedades com graves déficits no âmbito educacional, que apresentam, ao mesmo tempo, grandes problemas sociais e na economia, p. ex. ainda no Brasil, a adolescência e a idade jovem-adulta são mais curtas do que nos países do “Primeiro Mundo”. (...) Crianças e jovens das camadas populares mais desamparadas não participam simplesmente do que as culturas ocidentais chamam de infância e adolescência. Os parâmetros considerados necessários para uma elaboração positiva das tarefas da adolescência não existem para os excluídos e marginalizados.

Este processo de “adolescer” é atingido, alterado e prolongado principalmente pelas profundas transformações sociais e econômicas do mundo.

Outro estudo sobre a fase da Adolescência é do Psiquiatra e Psicólogo norte-americano, de origem alemã ERIKSON (1987) que propôs uma teoria do desenvolvimento

psicossocial que também descreve tarefas evolutivas a serem realizadas em diferentes estágios da vida, denominando-as das “oito idades”, englobando a vida toda:

ERIKSON entendia que a passagem de um estágio para outro acontece mediante a superação da crise correspondente.

Apesar da palavra “crise” estar associada a situações negativas, elas se torna necessária e construtiva no processo de amadurecimento e estruturação da personalidade.

Os estágios da teoria de ERIKSON serão descritos a seguir:

1. Fase bebê – Confiança x Desconfiança – O bebê deve formar uma primeira relação afetiva e de confiança com o cuidador, ou então pode desenvolver uma sensação de desconfiança, provocando comportamentos de insegurança.

2. Infância inicial – Autonomia x Vergonha e Dúvida – As energias da criança estão voltadas para o desenvolvimento de habilidades físicas, tais como, caminhar, segurar, controlar os esfíncteres, comportamentos que lhe trazem maior autonomia, independência, mas se não forem bem conduzidos isso pode levar à vergonha e à dúvida.

3. Idade do brinquedo – Iniciativa x Culpa – A criança continua seu desenvolvimento em busca de mais autonomia, aumentam os comportamentos de tomada de iniciativa, mas, o excesso de individualismo, pode levar a sentimentos de culpa.

4. Idade escolar – Trabalho x Inferioridade – A criança deve lidar com novas exigências de aprender habilidades novas, com repertórios que às vezes não domina, e, portanto, pode correr o risco de ter sensações de inferioridade.

5. Adolescência – Identidade x Confusão de Papéis – O adolescente deve lidar com vários contextos sociais e construir identidade na profissão, na escola, na política, na religião e nos relacionamentos de amizade e de amor.

6. Jovem idade adulta – Intimidade x Isolamento – O desenvolvimento da capacidade de estabelecer intimidade é a tarefa vital do adulto jovem, entendendo-se intimidade como uma relação mútua de afeto e confiança. Ela é fundamental ao cumprimento das tarefas de procriar e cuidar da prole, o que envolve o estabelecimento de relações próximas com um parceiro do sexo oposto e a constituição de um núcleo familiar. O fracasso na realização da intimidade traduz-se em isolamento e, em muitos contextos, em senso de desajustamento as normas sociais.

7. Idade Madura ou Meia Idade – Generatividade x Estagnação – Diz respeito a motivação e ao envolvimento, com a continuidade e o bem-estar das futuras gerações, o que envolve preocupações e ações de apoiar, ajudar, cuidar, manter e criar no sentido cultural. A generatividade está associada tanto a um desejo inato de imortalidade quanto às demandas culturais.

8. Velhice – Integridade x Desespero – No oitavo estágio espera-se que o indivíduo atinja a meta evolutiva de auto-aceitação, auto-realização e a consciência da finitude. A velhice exige que a pessoa reúna todas as experiências prévias e se apoie nelas, mantendo-se consciente e criativa com uma nova dignidade. A sabedoria é a força básica que emerge da resolução do conflito entre a integridade e o desespero. (ERIKSON, 1998).

Quanto à fase da adolescência, as mudanças corporais acarretam muitas mudanças biopsíquicas e alteração nos papéis sociais, em suas crenças e como os adolescentes se comportam. O meio ambiente, onde estão inseridos, os adultos de uma maneira geral, os pais e o grupo de iguais, passam novas expectativas para os adolescentes. Nesta situação surgem as crises que são provocadas pela confusão de papéis e difusão de identidade. O adolescente desconhece o significado verdadeiro que ele tem individualmente, perante si mesmo, seja na percepção e na avaliação dos outros. Ele se torna inseguro ao assumir os seus papéis, gerando

angústias e medos que somados às turbulências biopsíquicas, provocam, geralmente, conflitos com os familiares e professores. (DAUNIS, 2000).

ERIKSON (1998) se refere ao período da Adolescência como aquele onde a mente adolescente é uma espécie de “moratória” entre a infância e a vida adulta. A identidade de infância não é mais suficiente, precisando de uma nova identidade para que dê conta dos diversos papéis da vida adulta: profissionais, sexuais, religiosos. Com essas tarefas pela frente, é inevitável a confusão a cerca de todas essas escolhas de papéis.

ERIKSON (1998, p. 64) analisa essa situação da seguinte maneira:

A adolescência e a aprendizagem ainda mais demorada dos finais da escola e faculdade podem, na nossa opinião, ser vistas como uma *moratória* psicossocial: um período de maturação sexual e cognitiva e, no entanto, um adiamento sancionado do comprometimento definitivo. Isso proporciona uma relativa liberdade de movimento para a experimentação de papéis, incluindo a de papéis sexuais, todos significativos para a renovação adaptativa da sociedade.

De igual modo ABERASTURY (1980, p. 37), assinala que nesta etapa da vida, o adolescente recorre ao comportamento de busca de uniformidade com o grupo e este se apresenta com uma valoração que:

Às vezes, o processo é tão intenso que a separação do grupo parece quase impossível e o indivíduo pertence mais ao grupo de coetâneos do que ao grupo familiar. Não se pode separar da turma nem de seus caprichos ou modos.

DAUNIS (2000, p.52) relaciona o contexto sócio-histórico com a tarefa central do Adolescente, que apesar de ser similar em outras Sociedades e em outros momentos históricos, necessita elaborar a sua Identidade e construir o *self*⁴, nos dias atuais, na realidade brasileira. Ele argumenta:

⁴ O autor utiliza esse termo relacionado com a individuação, como sinônimo de reconhecimento de si mesmo.

A tese é: as várias tarefas da Adolescência apresentam-se, no Brasil de hoje, num novo marco psicossocial. A elaboração da identidade pessoal e a construção do *self* a partir da individuação da personalidade são as tarefas específicas da idade juvenil.

O autor reforça ainda que, nesta tarefa de individuação, a importância das interações psicossociais. O adolescente ao mesmo tempo em que necessita “ser único”, necessita do outro que estabeleça essa diferenciação.

A adolescência pode ser vista como uma etapa extraordinária, quando reconhecemos que é neste período que o ser humano interpreta a sua própria história, através de uma memória biográfica que o ajuda em compreender e enfrentar os desafios que se impõem em seus dias atuais e colabora para uma reflexão das perspectivas futuras.

Seja de uma ou outra forma de olhar, a adolescência, como fase no Ciclo Vital, tem elementos que se conservam e novos elementos que serão construídos no decorrer da história de vida contexto social em que está inserido, com potencialidades e limites.

Entre as várias abordagens teóricas existentes sobre o tema, este estudo pretende utilizar os pressupostos teóricos de ERIKSON, para analisar no desenvolvimento do ciclo vital, a elaboração dialética da identidade pessoal e da formação da personalidade na adolescência. ERIKSON, não entende essa etapa somente sob o enfoque de crises, mas apresenta um aporte teórico, o qual as tarefas básicas a serem executadas pelo adolescente, trazem conflitos e ao mesmo tempo possibilidades de crescimento psicossocial. Com esta leitura, passamos a analisar a adolescência sendo construída socialmente, possibilitando ganhos e perdas conforme as demandas do próprio sistema sócio-histórico-cultural-econômico.

2.2 Apegos e Desapegos na História de Adolescentes em Situação de Rua

A trajetória de Adolescentes em situação de rua é marcada por relacionamentos conflitantes, ambivalentes, o qual os atores familiares são aqueles que de uma forma idealizada suprem a necessidade de pertencimento de suas crianças e adolescentes e simultaneamente, tornam-se ameaçadores, o que pode impedir um desenvolvimento de maneira saudável.

Apesar das crianças e adolescentes nesta situação serem descritos como indivíduos encantados pela liberdade que a rua oferece, as mesmas aspiram por viverem em situação de convívio familiar.

TYLER (1996) em uma pesquisa com crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto, constatou que as crianças ao serem questionadas sobre quais seriam os seus desejos, se eles tivessem condição de serem realizados, entre outras categorias, surgiu aquela que descreve como desejo “Ter um bom relacionamento com a mãe”. Este autor afirma que: “os desejos das crianças de rua indicam que elas têm consciência dos valores da sociedade tradicional, podem e, realmente, constroem sistemas de valores reflexivos, ou algumas vezes superiores, a valores da sociedade” (p.99).

Segundo uma pesquisa desenvolvida pela CESPI⁵, na Cidade do Rio de Janeiro para compreender a forma de pensar, agir e interagir dos meninos e meninas de rua, constatou-se

⁵ Cespi – Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a infância

que “a mãe foi bastante romantizada pelos meninos. A figura materna, mesmo a que tenha praticado algum tipo de violência contra o filho, é demonstrado com amabilidade e admiração”⁶.

Entre outras teorias que tentam compreender a complexidade das relações afetivas e vínculos familiares, a teoria de BOWLBY (1907 – 1990), psicanalista britânico, pontua a importância do estabelecimento de apegos seguros na infância para o desenvolvimento saudável do indivíduo e de que forma as relações de Apego se estabelecem com crianças e adolescentes que não permanecem a maior parte do tempo com os seus familiares, e alteram os seus pares na trajetória de permanecerem nas ruas.

A expressão *Apego* é utilizada no senso comum para relatar o relacionamento afetivo entre as pessoas, como por exemplo: “esta criança é muito apegada a sua família, aquele adolescente é muito apegado a sua mãe”.

BOWLBY (1990), argumentou que as relações de apego se desenvolvem porque têm valor de sobrevivência para a espécie e incluem não só cuidados básicos, mas também demonstração de carinho e atenção, transmitindo sensação de segurança e conforto na presença do outro. Ao longo da vida, as relações de apego tornam-se participativas e incluem outras pessoas, que não os pais, como amigos da mesma idade, principalmente na adolescência.

Segundo KAPLAN (1997, p. 61):

Apego é o tom emocional existente entre a criança em desenvolvimento e seu responsável. Ele caracteriza-se pelo fato da criança buscar, aconchegar-se e desejar estar próxima a esta pessoa. No primeiro mês de vida, com algumas variações individuais, o bebê começa a mostrar o comportamento de apego que visa promover a intimidade com as pessoas a quem se sente vinculada. Apegos adequados na

⁶ Folha de São Paulo – 05/04/2002

infância exercem um importante papel na capacidade futura de formar relacionamentos na vida adulta.

São nas relações de apego, que o outro é percebido como uma base segura, permitindo dessa forma que o indivíduo possa explorar o mundo e arriscar-se em novos relacionamentos. Como a criança e o adolescente vivenciam um período longo de contatos com cuidadores e futuramente educadores, eles precisam experimentar relações de apego, para que a dimensão sócio-afetiva possa ser desenvolvida também no contexto escolar.

Em estudos de base psicanalítica sobre o Apego, os seres humanos continuam a se sentirem apegados aos pais, não importando se seus apegos iniciais eram ótimos ou não (KAPLAN, 1997).

Além desses primeiros apegos, as pessoas vão formando outras redes de apegos, com professores, amigos mais velhos, entre outros, essas pessoas, ao inspirarem confiança, proporcionam uma base segura, a partir da qual pode-se adquirir confiança em si mesma e em sua habilidade para lidar com o mundo exterior. Dentro desta expectativa, o ambiente escolar, na figura dos educadores, pode assumir o papel de tornar-se uma base segura nas experiências do adolescente.

Essas teorias além de contribuírem para o estudo da criança e adolescente de forma geral podem acrescentar uma dimensão pertinente no estudo das relações do Adolescente em situação de rua, com a sua escolaridade vivida e o que pensa a respeito dela.

2.3 “Um por todos e todos contra ele”: O Adolescente e a relação conturbada com seus pais

O período da adolescência possibilita um conjunto de demanda e habilidade deve ser aprendida, entre elas, a habilidade social. Se esta experiência é vivenciada dentro de relações sociais significativas, o adolescente receberá ajuda nesta trajetória para o seu desenvolvimento pessoal.

Neste contexto, a importância para o adolescente da convivência com o grupo familiar que objetiva entre outras tarefas, busca atender as necessidades básicas deste adolescente, bem como habilita-lo para viver em sociedade.

NOGUEIRA (2001, p. 13) descreve alguns benefícios do grupo familiar sobre a vida da criança e do adolescente:

A dinâmica do grupo familiar é muito poderosa no desenvolvimento da criança, sendo sua casa o ambiente onde irá apresentar quase todos os seus repertórios básicos. Além de prover os bens, o sustento dos filhos, a educação informal e a preparação para a educação formal; o papel dos pais consiste em transmitir valores culturais de diversas naturezas (religiosa, moral, intelectual). Eles também influenciam o senso de cooperação e de reciprocidade das crianças. Pais sensíveis, responsivos e pró-sociais deixam transparecer o sentimento de pertencer, de amar e ser amado, o que reforça as expectativas da criança de que suas necessidades serão atendidas e fortalecem as ligações com os outros.

Desde os primeiros anos de vida, até o período que a criança vai para a escola, o grupo familiar é o mais importante, tornando-se a principal fonte de referências e interações. Na adolescência, as interações sociais são expandidas e existe um enfraquecimento das relações familiares. Para que o adolescente possa lançar-se em busca de sua própria autonomia e identidade, torna-se necessário essa separação emocional progressiva da família.

TÁVORA (2003, p. 26) descreve esse período como é vivenciada esta etapa:

A adolescência pode ser uma fase do ciclo relacional pais-filhos confusa e polarizadora de tensões. Muitas vezes, as mudanças de comportamento do jovem assustam e desorientam os pais. Medo de perder o controle sobre os filhos, irritação por suas atitudes “desrespeitosas” e perplexidade diante de sua súbita necessidade de privacidade são sentimentos comumente vivenciados por genitores de adolescentes.

Em cada família essa emancipação processa-se de forma diferenciada. Alguns pais contribuem para que seus filhos adolescentes desenvolvam a autonomia, enquanto que outros, ao contrário, podem tornar-se autoritários ou mesmo permissivos e indiferentes.

Neste relacionamento com seus pais, o adolescente, necessita realizar duas tarefas ambíguas: o estabelecimento da autonomia em relação a eles e a manutenção de seu senso de relação com eles.

Para obter a sua autonomia, o adolescente se posiciona de forma conflitiva, enquanto que seus pais igualmente tentem exercer o controle das decisões, e o aumento dos conflitos consistem em discussões sobre os assuntos do cotidiano, tais como regras e regulamentos, códigos de vestimentas, horários, notas escolares ou trabalhos domésticos. (BEE, 1997).

2.4. “Amigos, amigos... diferenças a parte”: O Adolescente e suas relações com iguais

A importância dos relacionamentos sociais aumenta gradativamente na vida do adolescente, sendo assim, não só a família é um socializador importante, mas as relações com iguais assumem papel relevante. (NOGUEIRA, 2001).

Os adolescentes gastam um tempo significativo com os outros adolescentes. São capazes de ficar horas conversando ao telefone ou socializando-se com os amigos.

Esses relacionamentos tornam-se estáveis, na medida que o adolescente busca compartilhar de seus sentimentos e segredos com seus amigos, pois cada vez mais, eles não se permitem partilhar com os seus pais, que poderiam usar dessas informações para exercer um controle maior.

Na pesquisa de Tânia Zagury (apud DAUNIS, 2000, p. 79) sobre o adolescente brasileiro, tomou-se conhecimento de que:

Com respeito ao relacionamento com os pais, na realidade, os adolescentes brasileiros falam preferencialmente com amigos sobre problemas pessoais – sobre tristeza, p. ex., num percentual de 49,9%. O bate-papo com amigos ocupa 58,2% das atividades freqüentes do tempo livre.

Nesta mesma pesquisa, são analisados sobre os adolescentes esconderem informações de seus pais. A pesquisadora aponta

No Brasil, 12,5% dos adolescentes consideram os pais excessivamente controladores. (...) Os adolescentes que sempre (23,8%) ou muitas vezes (21,5%) fazem coisas “escondido de seus pais”.

Esses resultados provavelmente indiquem o comportamento dos adolescentes em não conversarem sobre assuntos pessoais com seus pais. Desta forma eles transferem ao grupo parte da dependência que anteriormente mantinham com a estrutura familiar.

Mas a função do grupo de iguais não é somente para partilhar sentimentos, ele exerce uma influência também no processo de elaboração da identidade pessoal.

DAUNIS (2000, p. 129) apresenta as características e tarefas dos grupos de iguais:

O grupo influencia fortemente a forma de pensar, agir, falar e vestir-se. A identificação durante anos com grupos de iguais condiciona a forma de

enculturação⁷ e determina, conseqüentemente, a elaboração da identidade pessoal. O grupo fornece ao adolescente o âmbito básico para as experiências e as tarefas novas: buscar e formular regras; redefinir valores; avaliar jogos de papéis; lidar com as experiências de ser aceito e reconhecido ou rejeitado; assumir e desenvolver liderança, etc. A participação na cultura dos grupos é indispensável para o desenvolvimento pessoal do adolescente.

Nos grupos de iguais, os adolescentes ajudam-se mutuamente a superar as crises deste período. Como estes grupos influenciam de forma muito mais evidente do que a família, a amizade, o sentimento de confiança com seus iguais, oferecem ao adolescente, a possibilidade de lidar melhor com as tarefas que tem que cumprir, tanto interna como externamente e desta forma oferecendo a chance de um enfrentamento mais eficaz.

Em resumo, “as pessoas aprendem sobre o mundo e sobre si mesmas por meio de seus relacionamentos com outros significantes” NOGUEIRA (2001, p. 17).

Da mesma maneira que o “outro” pode ser o elemento desencadeador de conflitos para o adolescente, é ele que contribui para o seu crescimento pessoal, colaborando para a potencialização de suas habilidades e o desenvolvimento de seus relacionamentos afetivos e sociais.

Como afirma NOGUEIRA (2001, p. 13),

Com a aquisição de habilidades cognitivas e sociais, o vínculo da criança com os pares conquista espaço na vida delas. As relações de competição e cooperação têm oportunidade de modificar o seu pensamento, suas aspirações e condutas sociais, e de ensiná-las a colaborar, dividir, competir, rivalizar, chefiar, submeter-se, ganhar, perder e esperar a vez. Assim, não só a família é um socializador importante: as interações com outras fontes ampliam a rede social da criança, contribuindo para aumentar a sua competência adaptativa.

⁷ *Enculturação* - é o termo que se refere aos processos especificamente ligados à integração aos valores e normas socioculturais de um determinado grupo.

Da mesma maneira, essas habilidades e competências poderão ser desenvolvidas não somente na vida da criança, mas também no período da adolescência através desses relacionamentos com os seus familiares e em seus grupos de iguais.

E estar no contexto escolar torna-se um agente facilitador gerando a possibilidade de ampliação da rede social, e desta forma, oferecendo ao adolescente a vivência grupal que irá instrumentalizá-lo para lidar com as relações sócio-afetivas que influenciarão em toda a sua trajetória de vida.

CAPÍTULO 3. AS RELAÇÕES COM A ESCOLA :
“SE CORRER...SE FICAR...” QUERER OU PODER
PERMANECER?

Este capítulo pretende apresentar uma reflexão sobre a instituição escolar a partir de um questionamento crítico sobre as práticas e políticas educacionais que necessitam constantemente de transformações relevantes, no sentido de que a Escola dê conta de se adequar se desejar receber crianças e adolescentes que estão diariamente expostas a riscos psicossociais, e que, por meio de uma educação emancipatória, possam exercer o seu direito de acreditar em possibilidades mais justas de viver em nosso País.

Para tanto, a instituição escolar necessita assumir uma postura de revisão de seus currículos, seus objetivos, de entendimento das questões culturais, sociais e históricas de seus alunos, a Escola precisa refletir diante das transformações da realidade em que está inserida.

Como a Escola Pública pode assumir a sua parcela de responsabilidade no futuro dessa população que precisa de respostas hoje? Qual é o seu papel neste contexto?

RIVERO (1999, p. 38), apresenta essa questão da seguinte maneira,

Nesse sentido, o debate assume um patamar que vai em duas direções. Uma tende a apontar para a inserção da escolaridade como parte integrante na responsabilidade de orientar o homem/cidadão para o enfrentamento das mudanças(...). Outra, por considerar que a escola permanece à margem dos avanços tecnológicos, com uma visão mais tímida do processo crescente de mundialização econômica e cultural, apresenta-se incapaz de liderar projetos de inovação, assumindo uma posição de subserviência no processo de reconstrução das sociedades.

Apesar das mudanças tecnológicas, nas relações de trabalho, nas relações afetivas, nas relações capitais, estabelecendo nova ordem no mundo, provocar reflexões profundas na

Educação e conseqüentemente na instituição escolar, ainda estamos vivendo momentos de transição, e é nítido o despreparo das escolas de maneira geral, em receber adolescentes sem considerar a bagagem das vivências nas ruas, os vínculos desfeitos, as inseguranças quanto a própria capacidade, a auto-estima abalada pela rejeição, pela exclusão, enfim questões relacionadas a um contexto de vida fora dos padrões estruturados socialmente como adequado para constituir identidade positiva.

SAES entende o que sistema de ensino público reproduz um padrão da classe média e condena ao fracasso das crianças de pobres.

Ele ainda explicita:

A escola deixa de aproveitar a experiência de vida das crianças de origem popular. Há uma certa ideologia de transmissão do conhecimento de classe média que dificulta o processo de transmissão do conhecimento para a criança de origem popular. E no que consiste essa ideologia? Desvalorizar a experiência da criança, sobretudo a sua inclinação à atividade prática e à linguagem oral. O ensino não procura aproveitar isso. Tudo é tratado de modo elitista, teoricista, abstrato.⁸

A educação trabalha com significados, entretanto, em nossa sociedade apenas certos significados são considerados “legítimos”, com se fosse um “conhecimento Oficial” de algumas formas de compreender o mundo (APPLE,1996).

No Brasil, crianças e jovens que freqüentam a escola passam em torno de 8 a 9 anos nela. Entre os 7 anos de idade até os 16 anos, a criança, o adolescente e seus pais investem uma energia física e emocional para esse envolvimento. A escola torna-se um lugar que se apresenta como fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente.

⁸ SAES, Décio , cientista político – Entrevista. Folha de São Paulo, 28/10/03

A vivência escolar pode oportunizar um desenvolvimento adequado, nas diversas dimensões do ser humano. Conforme afirma DAUNIS (2000, p. 208):

As experiências na escola podem proporcionar enormes chances e perspectivas. Mas elas também podem bloquear o desenvolvimento psíquico, o intelectual e o social. Essa é a tragédia dos que não encontram possibilidades de identificar-se com o cotidiano escolar e aproveitá-lo. Também a elaboração da identidade pessoal e a formação da personalidade dependem da experiência dos anos de escola ser bem sucedida ou não.

Se até o momento, este estudo percorreu uma trajetória sobre as relações na Adolescência, ao se pensar sobre as suas relações com a Escola, torna-se pertinente refletir: porque essas relações são tão difíceis para esses adolescentes? Como pode-se entender os benefícios e os resultados obtidos pela Educação formal e como relacioná-los com os adolescentes em situação de rua?

No período da adolescência, existe uma mudança significativa na construção de sua auto-estima e pode sofrer alterações nas situações escolares, pois o adolescente precisa lidar com novas relações sociais, como por exemplo, quando muda de sala, de série ou mesmo de escola, pois ele precisará reconhecer a sua capacidade e potencial para lidar com o novo e desenvolver a possibilidade de relacionamentos com pares.

O adolescente em situação de rua tem na sua trajetória de vida, contato com muitas escolas, pelas constantes mudanças e exclusões, seja por mudanças de cidade, ou de expulsão da escola, ou questões econômicas, este adolescente permanece um tempo nas ruas, vivenciando situações instáveis, ele é encaminhado para diversos programas sociais, vai e volta para casa, foge, volta para as ruas, enfim, experiência itinerante. Neste contexto, entra em contato com muitas escolas e por conta disso, as questões relacionadas á novas adaptações tornam-se mais agravantes.

WALGER (1995) analisa que o único fator que diferencia o adolescente de rua de outros adolescentes, com relação estudo, é que o adolescente em situação de rua deixa mais em evidência as mazelas do ensino escolar brasileiro.

Sendo assim, ao analisar a escolarização formal na vida dos adolescentes, e suas situação de risco social, que mantém algumas especificidades, mas não perde a identidade de adolescente.

A Educação têm sido vista como um ponto fundamental para impulsionar uma mudança nos relações sociais, políticas e econômicas do País. A Emenda Constitucional nº 1 de 17 de Outubro de 1969, refere-se á Educação como um direito de todos e dever do Estado, que também é responsável pelo oferecimento do ensino, em caráter de obrigatoriedade para a faixa etária dos 7 aos 14 anos.

A Constituição de 1988 alterou de forma significativa o compromisso com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da Criança e do Adolescente. Nesta Constituição o Direito a Educação é vista como o direito de maior valor que promove o resgate da Cidadania e da dignidade humana. Estas são as condições legais para que o ser humano possa através dos seus Direitos buscar a construção de uma Sociedade justa, que diminua sensivelmente as formas de discriminação e exclusão.

Infelizmente a realidade educacional brasileira ainda não tem sido suficiente para cumprir o seu papel de garantir o Direito a Educação para as suas crianças e adolescentes.

A Educação não deve ser entendida apenas como Educação Escolar, mas esta torna-se imprescindível para o exercício da Cidadania. E não se trata de uma forma individualista de manifestar e conquistar o direito de ser cidadão. Nesse sentido, SANTOS (1995, p. 155) afirma:

É necessário e possível pensar novos exercícios de cidadania, porque as conquistas da cidadania civil, política e social não são irreversíveis. Novas formas coletivas de expressar a cidadania e não meramente individuais formas político-jurídicas que, ao contrário dos direitos gerais e abstratos incentivem a autonomia e combatam a dependência democrática. Isto significa uma maior atenção às novas formas de exclusão social, na raça, na perda de qualidade de vida, no consenso que ora legitimam, ora aprofundam a exclusão baseada na classe social.

Outras são as possibilidades do Direito à Educação como preceitua o Art. 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Como cita VOLPI (1999, p. 33):

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais .

Conforme KONZEN (1999, p. 10),

Além da Constituição Federal e das respectivas Constituições Estaduais e Municipais (Leis orgânicas dos Municípios), importa, ao estudo da exigibilidade do Direito à Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Além do ECA assegurar legalmente à criança e ao adolescente a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, também trouxe avanços relevantes na proteção da Infância e da Adolescência no Brasil.

Como relata CRAIDY (1998, p. 22), “o fenômeno *meninos de rua* é antes de tudo um fluxo que expressa um movimento de exclusão social e se manifesta de forma particular na infância, por ser ela o seu elo mais frágil”.

O desafio dos nossos dias é fazer da Educação uma prática mais democrática, do que aquela já existente, mas para isso é necessário fazer uma leitura do contexto sócio-econômico onde ela está inserida e buscar uma compreensão dessas estruturas, bem como, o que acontece com as famílias dessas crianças e adolescentes, pois,

Famílias que não tem acesso à escolarização, aos serviços de saúde, ao emprego e às condições de morada são fragilizadas perante as crises de seu ciclo vital e perante outros desafios como a migração por exemplo. As crises sociais as atravessam num efeito cascata, que produzem mais exclusões e maus tratos.

Existem formas simplistas de analisar essas famílias, e neste contexto, rotulá-las de “desestruturadas”, responsabilizando-as pelas exclusões vivenciadas em várias dimensões, desconsidera o complexo contexto social, econômico, histórico e político em que estamos inseridos.

Como se sente os pais dentro de uma situação econômica precária, não tendo condições para oferecer aquilo que seus filhos precisam e gostariam de ter?

ARPINI (2003: p.51) comenta sobre esse processo dos pais tornarem-se fragilizados por não darem conta das necessidades de sua família e tornam-se modelo de identificação para seus filhos,

Parece-nos que essa situação em virtude de não ser assumida pela estrutura social, passa a ser automaticamente considerada um problema individual determinando que os pais por ela acometidos de fato não possam , oferecer-se como suporte identificatório, devido à sua própria situação de precariedade e fragilidade como sujeitos sociais.

A pobreza material de muitas famílias acaba sendo a causa que conduz muitas crianças e adolescentes para longe delas. Existem outros fatores, como os desajustes familiares, mas a pobreza econômica, cognitiva e falta de oportunidades de inserção na sociedade, fala mais alto, pois é imediatista.

DEMO (1995, p. 107) apresenta a necessidade de lidar com essa miséria, pois ela é a “raiz” da problemática da criança e adolescente em situação de rua, pois acaba empurrando-os para essa situação. Ele entende que,

(...)Se isto não for resolvido, educação e assistência não têm efeito, porque, na prática, apenas deslocamos o problema para frente. (...)Como pobreza é, via de regra, um fenômeno familiar, a recuperação da família parece essencial .

E do mesmo modo, é inviável entender a situação das crianças e dos adolescentes, que buscam nas ruas a sua oportunidade de sobrevivência, sem olhar para este contexto, tão complexo, buscando ampliar os focos de entendimento e de possíveis intervenções.

E a relação “poder/saber” com toda a suas implicações necessita ser analisada e enfrentada por meio de uma compreensão sócio-política-cultural de todo contexto. Como está a Educação brasileira? Como a escolarização formal pode contribuir para superar as desigualdades sociais? Como oportunizar á criança e ao adolescente, o ingresso, a permanência no contexto escolar?

O trabalho de KONZEN (1999, p. 16), mostra que “a permanência na escola constitui-se no maior desafio da educação escolar brasileira, porque os indicativos de exclusão ainda ilustram de forma constrangedora as resenhas estatísticas”. E complementa “O Estatuto cerca a Escola com uma rede de atores e de providências, concebido para auxiliá-la no cumprimento de sua missão. Nesse particular, o Direito a Educação não é mais tão só o direito a vaga, mas é direito ao ingresso, a permanência e ao sucesso”.

Talvez a questão da permanência e sucesso na experiência escolar sejam os maiores desafios da política educacional, sendo necessário a parceria de educadores, direção de escola,

pais e todos aqueles que buscam a melhoria do atendimento, em especial ao Adolescente em situação de risco social.

KONZEN (1999, p. 14) apresenta como a trajetória do ECA e a regulamentação da Doutrina de Proteção Integral reorganizando todo o sistema de atendimento. Neste processo, transferiu-se as responsabilidades e a autoridade para o Município, e o Conselho Tutelar desempenha um papel fundamental na tarefa do cuidado da Criança e Adolescente,

O principal serviço público de atendimento à criança e ao adolescente, organizado e mantido pelo Município, é, sem dúvida, o Conselho Tutelar. Legitimados pelo peculiar processo de escolha e de investidura, competem aos conselheiros tutelares atender a criança e o adolescente, assim como os seus pais ou o responsável, toda vez que se afigurar uma situação de risco pessoal ou social, quer pela ação ou a missão da Sociedade ou do Poder Público, quer pela falta, omissão, ou abuso dos pais ou do adolescente, quer em razão da conduta da própria criança ou adolescente.

Não é só no campo do Direito que a inclusão de Adolescentes em situação de rua deve acontecer. Em conjunto com as políticas públicas e a adequação da escola na área pedagógica podemos acreditar em uma educação melhor para todos. “O direito à educação é, o direito de cada criança e de cada adolescente tornar realidade as promessas que trouxe consigo ao vir ao mundo”. (COSTA, 1999, p. 18).

CRAIDY (1998, p. 48), estudou sobre os adolescentes em escolas regulares. Neste processo a autora averiguou que,

Quanto aos adolescentes, quase sempre sabiam algo de leitura e escrita e tinham experiências escolares anteriores; ofereciam maior resistência à aprendizagem do que os menores, e seu comportamento era muito mais agitado, o que se explica facilmente pelas características próprias à sua faixa etária, quando se busca afirmar-se pela oposição aos adultos, na tentativa de conquistar um lugar social próprio. O comportamento mais era o dos adolescentes que haviam ingressado na rua ainda criança, pois com esse, o estabelecimento de situações estáveis é sempre muito mais difícil sendo que tanto as relações pessoais, como as relações com a escrita sofrem as consequências da falta de referências anteriores. São eles os mais marcados pela privação da infância.

Na vinculação com a Escola, para o Adolescente, os relacionamentos pessoais tinham um peso maior do que as relações com o saber. Conforme constatou; “era evidente que, quando se sentiam aprendendo, eram mais assíduos e dóceis. Por outro lado, quando tinham dificuldades muito grandes para realizarem as tarefas, costumavam ser agredidos e evadir”. (CRAIDY, 1998, p. 49).

A proposta foi a de adequar a relação do saber, com a singularidade desse segmento da população. Essa é uma pista fundamental para o envolvimento desses com a escolarização. Pois a escola na forma como está, não os atraem, e o resultado disso é a evasão.

As principais causas de evasão eram brigas provocadas por rivalidades e ciúmes; por pequenos fatos que lhes davam a impressão de serem desvalorizados na escola ou fora dela; por situações exteriores à escola, como: doenças, prisões, variações climáticas (muito frio ou muito calor); mudanças de residência, necessidade de trabalhar e ajudar os pais; além de pequenas questões de ordem prática, como falta de passagem escolar, falta de comida na escola ou falta de roupa considerada por eles adequada para comparecerem à escola

Para alcançar esse Adolescente, convidá-lo ao acesso à Escola e propiciar sua permanência, é necessário que se promova a integração de diferentes áreas e de políticas específicas de proteção, além de querer conhecer essa população. É preciso encontrar estratégias para que o processo de aprendizagem se efetive, e o adolescente estabeleça conexão com os diversos conhecimentos. Para isso, as ações educativas pensadas para esse segmento possam ser significativas, para que o saber traga possibilidades de crescimento, respostas para uma transformação, não individualizada, mas solidária, pois a educação e a aprendizagem não são um fim em si mesmas, mas devem servir entre outras coisas, para a mudança do quadro de exclusão de crianças e adolescentes em nosso País, oferecendo-lhes algo prazeroso e despojado de toda superficialidade.

Apenas denunciar uma situação, não basta. A reflexão que altera a ação, que por sua vez, traz novos elementos para refletir, acompanhado de propostas.

BULGARELLI (2003, p. 27) em sua análise sobre o processo na luta pelos direitos da criança, apresenta uma trajetória de aprendizagens, de conhecimentos temporários que são substituídos por novas percepções desta realidade. Ele declara que; “Aprendemos que é fundamental a participação crítica e não mais a crítica sem participação”.

3.1. Escola e ONG: dueto ou duelo?

Eficácia social em ações bem sucedidas na escola e junto a ela

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), é uma organização não-governamental, que pretende contribuir para a melhoria do ensino público brasileiro, por meio de ações complementares a escola, reconhecendo que estamos trabalhando com duas áreas de políticas públicas: a educação e a proteção social, sob a perspectiva do desenvolvimento integral.

A equipe “Educação e Comunidade” do Cenpec (2003, p. 14) define da seguinte maneira, as ações complementares à escola:

São as práticas educativas desenvolvidas na perspectiva da educação integral de crianças e adolescentes de maneira continuada e em períodos alternados à escola. Têm como objetivo ampliar o universo cultural de crianças e jovens, desenvolver a sociabilidade, conhecimentos, fazeres, valores e habilidades exigidos na vida cotidiana (privada e pública) e explorar com eles oportunidades lúdicas, artísticas e esportivas.

Ainda segundo a equipe do Cenpec os princípios que norteiam a Ação Educativa, são:

- *Acreditamos na educação como geradora de cidadania porque:*
- ✓ *O acesso ao saber e ao conhecimento e sua apropriação são importantes instrumentos de justiça social;*

✓ *A educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. A educação integral e de qualidade possibilita e garante o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso na escola e na vida;*

✓ *As diversidades e peculiaridades das comunidades precisam ser respeitadas e atendidas. Para isso, é necessária a mobilização de todos, articulando-se em conjunto em conjunto na busca de alternativas que solucionem os seus próprios problemas locais;*

✓ *As ações complementares à escola inserem-se no campo das políticas públicas.*

• *As crianças e os adolescentes são sujeitos capazes de aprender e com um potencial a ser desenvolvido. As diversas situações de aprendizagem devem partir do universo dos sujeitos que aprendem.*

• *A articulação com a escola formal insere-se na perspectiva da educação integral de crianças e adolescentes.*

• *No processo educativo que acontece na relação ensino-aprendizagem desenvolvem-se atitudes, habilidades e valores fundamentados nas aprendizagens básicas, consolidadas nos quatro pilares da educação propostos pela Unesco⁹: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.*

• *Ações educativas desenvolvidas em comunidades em situação de pobreza incluem as dimensões de assistência social e de cuidados com a saúde, ao mesmo tempo em que se articulam com essas políticas.*

• *Ações educativas realizadas por organizações da sociedade civil precisam ser compreendidas como integrantes de uma comunidade de aprendizagem, considerando portanto, o contexto socioambiental, a cultura local, seus produtos e problemas, como ocasião de aprendizagem.*

• *Os profissionais envolvidos na ação educativa de crianças e adolescentes demandam um processo de formação permanente e contínua referenciado nos quatro pilares – aprendizagens básicas – e no Estatuto da Criança e do Adolescente.*

• *O trabalho voluntário é visto como estratégia de sensibilização e mobilização da sociedade para as questões da infância e da juventude, e deve estar vinculado aos objetivos dos programas desenvolvidos.*

⁹ DELORS, Jacques. In: UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo, Brasília: Cortez, MEC, 1998.

A Escola formal não é o único veículo de ação educativa. Ela não pode dar conta sozinha, como argumenta GADOTTI (1998, p. 313): “A escola, numa perspectiva intercultural da educação, alia-se a outras instituições culturais. Daí a necessidade de ser autônoma. Sem autonomia a escola não poderá ser multicultural e cumprir sua nova função social”

Existem ações complementares á escola que ressaltam a importância da escolaridade formal. Entre elas, destacamos a atuação da “Fundação Projeto Travessia”, que é uma organização não-governamental, criada por iniciativa de sindicatos de trabalhadores e empresas privadas, para atendimento das crianças e adolescentes que vivem em situação de rua na região central da cidade de São Paulo.

Entre outras atuações, a Fundação desenvolve um Programa de Educação em um espaço fixo, com a intenção de consolidar a passagem da rua para a vida na comunidade, como cidadão incluído.

Em parceria com escolas públicas elaborou-se o “Projeto Alfabetização e Exercício de Cidadania”. O objetivo central era o desenvolvimento de estratégias eficazes para um trabalho de alfabetização com crianças e adolescentes, que estiveram expostos a situações de risco social e pessoal, como decorrência de um complexo processo de exclusão social.

DIAS (2003:p.16)¹⁰, analisa a alfabetização como um fato determinante para o exercício da cidadania. Uma pessoa que não foi alfabetizada, terá dificuldades em inserir-se no mercado de trabalho, terá as oportunidades de inúmeras práticas sociais, pois elas

¹⁰ Marília Costa Dias – Coordenadora do Projeto

dependem do domínio da linguagem escrita, e a permanência e o sucesso na escola, depende da alfabetização.

A maioria dos educandos possui grau baixo de letramento, isto é, exercem pouco as práticas sociais que usam a linguagem escrita, e muitos são analfabetos. Todos estão defasados em relação à idade/série do ensino regular, encontram muita dificuldade para acompanhar o grupo-classe na escola que freqüentam e costumam Ter uma auto-imagem e uma auto-estima bastante depreciadas.

Freqüentar a escola passa a ser uma condição para que essas crianças e adolescentes possam participar das atividades desenvolvidas pela Fundação. Na experiência desse atendimento, A fundação Travessia costuma acompanhar o processo de inclusão no sistema de ensino formal, porém, conforme relatado por DIAS (2003, p. 17),

Realizamos visitas periódicas à escola que os meninos e meninas freqüentam, com a intenção de estabelecer uma relação de parceria em prol da inclusão escolar. Mesmo assim, alguns educandos que freqüentam regularmente as atividades escolares, não conseguem manter-se por muito tempo na escola, abandonando novamente o ensino formal.

Diante deste quadro, as crianças e adolescentes atendidos apresentam com o que é denominado de “necessidades educacionais especiais”. Que são dificuldades no processo de aprendizagem, mais associadas a questões de natureza afetiva e a fatores motivacionais, do que a questões de natureza cognitiva. (DIAS, 2003).

Os desafios de desenvolver Projetos como estes são intensos, pois os educadores envolvidos na tarefa de alfabetização e acompanhamento escolar precisam buscar novas estratégias para lidar com crianças e adolescentes que já vivenciaram situações desastrosas nas escolas que percorreram e que, lutam para conseguir regressar, permanecer e tornar-se bem sucedido no processo de escolarização.

Além das ONGs, existem políticas educacionais de sucesso, ligadas à Escola Pública. Entre outras, destacamos a experiência na cidade de Porto Alegre, RS, onde, após uma

trajetória de análise sobre a escola tradicional, e um processo de mecanismos democráticos, resultou no Projeto “Escola Cidadã”, cuja tarefa principal é envolver um número cada vez maior de pessoas comprometidas com os novos paradigmas da educação da cidade, fortalecendo a cultura da participação e da não exclusão, consolidando a democratização da gestão e garantindo a aprendizagem para todos. AZEVEDO (2002, p. 83) descreve:

O projeto Escola Cidadã não se pretende original quanto às suas vertentes políticas, sociais e culturais. Ele é o produto histórico da construção social das lutas pela afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade. Educadores e educandos afirmaram seus princípios, refletiram suas práticas nas escolas, nas academias e nos diversos movimentos sociais. Foi a articulação das experiências democráticas, dos fazeres pedagógicos alternativos que fertilizaram o campo progressista em décadas de lutas; semearam e acalentaram o sonho embrionário de uma educação emancipadora, associada a um projeto socio-cultural voltado à formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência.

Existem muitos exemplos de ações que entendem que o ser humano tem a necessidade de aprender e buscam alternativas alcançar a todos nessa possibilidade de aprendizagem, seja ONGs, ou Escolas Públicas. No campo da Educação, não cabe lugar para competições, ao contrário, precisamos trabalhar de forma articulada, como pontua CORTELLA (2002, p.99)¹¹,

Saber permutar nossas experiências, ser capaz de olhar o outro como outro, de ter humildade pedagógica, de aprender com o outro e ensinar o outro (...) Aprender na escola e na ONG significa, antes de tudo, que queremos fazer melhor. A escola precisa aprender com a ONG e a ONG precisa aprender com a escola. Se a gente aprender cada vez mais, é claro, vamos ter a nossa eficácia social.

Não pretende-se aqui fazer uma revisão exaustiva sobre os papéis da escola e das ONGs, mas refletir sobre os caminhos tomados por essas instituições e como cada uma delas pode contribuir para a formação das crianças e adolescentes, não mais sendo vistos como problemas, mas com cidadãos.

¹¹ Adaptação da palestra de Mário S. Cortella, no Encontro Regional de Educadores, realizado em São Paulo, em 25 de novembro de 2002.

GUARÁ (2003, p.41), analisa as peculiaridades entre a escola e a ONG , da seguinte maneira:

Se a escola é o espaço do currículo formal que segue parâmetros nacionalmente definidos as diferentes disciplinas, nas organizações sociais os conteúdos podem ser flexíveis, e são, via de regra, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e das comunidade(...).

Para os adolescentes em situação de risco, provenientes de famílias igualmente em situação de risco, o trabalho precoce, pode garantir o sustento de todo o grupo familiar, bem como, proporcionar a possibilidade de se ter algum dinheiro para atender as expectativas de consumo tão reforçada na mídia, em especial, para a fase da adolescência.

Diante dessa trajetória, a escola passa para segundo plano, pois, além dela, muitas vezes reforçar as desigualdades, ela não oferece conteúdos significativos para manter essa população no processo de escolarização.

ARPINI (2003), compreende essa situação através da perspectiva de que o adolescente percebe que o estudo não dá nenhum retorno utilitarista, mais instrumental, para o enfrentamento da sua realidade. O fato de aprender a ler e escrever, já são vistos como suficientes para eles.

O adolescente precisa da escolarização para a sua inserção na sociedade, porém, ele é excluído veladamente, pela forma como a escola está estruturada. Nesse embate, todos nós somos convocados á refletir sobre o verdadeiro papel da escola, da Educação e dos educadores para que em ação conjunta, possamos participar de uma transformação dessa realidade, para que essa população infanto-juvenil possa ingressar, regressar, permanecer e ter sucesso na escola!

O adolescente precisa estar nela para aumentar as oportunidades “*se correr...*” da Escola, isso irá aumentar a defasagem imposta pelas desigualdades. Ele também precisa de uma Educação que valorize seu potencial para a superação das carências de sua realidade. “*Se ficar...*” precisam ser reconhecidos como “sujeitos de direitos”.

“*Se juntar...* os esforços para a concretização desse ideal... “*o bicho foge*”.

CAPÍTULO 4. A VISÃO DA ESCOLA SEGUNDO ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

Este capítulo pretende apresentar a pesquisa que foi desenvolvida com uma amostra de adolescentes em situação de risco social, com objetivo de analisar qual é a visão que esses adolescentes têm da escola por eles vivenciados, e em sua perspectiva, como seria uma escola ideal.

Esta presente pesquisa foi interpretada como qualitativa, seguindo as condições descritas por LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 26):

I. Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

II. Os dados coletados são predominantemente descritos.

III. A preocupação com o processo é muito maior do que o produto.

IV. O “significado” que as pessoas dão às coisas e sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

V. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Este trabalho tem essa característica e possui como base os aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa que nos permitirão melhor desvendar as complexidades existentes na realidade da criança e adolescente em situação de rua.

DENCKER e DA VIÁ (2001, p. 59) apontam para a pesquisa exploratória como aquela em que as investigações de pesquisas são empíricas; pelas quais tenta-se “formular problemas ou esclarecer questões para desenvolver hipóteses”. Entre as características

pertinentes à pesquisa exploratória encontra-se a de utilizar vários métodos de coleta de dados.

Os fenômenos humanos e sociais possuem características diferentes dos fenômenos físicos e biológicos, assim, aqueles, por sua complexidade, necessitam de caminhos diferentes para uma leitura mais autêntica. As pesquisas em ciências sociais, notadamente em Educação, comportam uma maior e mais ampla flexibilidade metodológica.

4.1 Método

Para melhor compreensão da pesquisa, será descrito: o ambiente em que os relatos foram obtidos, uma descrição da amostra de adolescentes entrevistados e os instrumentos utilizados.

4.1.1 O Ambiente - Projeto TRÊS CORAÇÕES

Esta pesquisa foi desenvolvida numa Organização Não Governamental (ONG), em um programa denominado: Projeto Três Corações. A Assistência e Promoção Social Exército de Salvação (APROSES) é uma Organização Não Governamental, que desenvolve diversos programas sociais, de abrangência internacional, E mantêm no Brasil mais de 30 Unidades De Prestação de Serviços á comunidade, entre elas, o Projeto denominado “Três Corações”.

A APROSES mantinha um programa denominado “Centro Social de São Paulo” que foi fundado em 1958, no bairro da Liberdade, com a finalidade de perceber as necessidades sociais e intervir para contribuir com mudanças, atendendo a comunidade carente através de Plantão Social.

Em Junho de 1996, vendo a necessidade de acolher crianças e adolescentes em situação de rua no período noturno, o Centro Social de SP abriu o Projeto “Três Corações” – FASE I, que funcionou como albergue por 04 anos, abrigando e acompanhando mais crianças e adolescentes em situação de risco social. Posteriormente, percebeu-se a necessidade de uma casa para acolher aqueles que desejavam sair definitivamente das ruas, por isso, fundou-se o “Projeto Três Corações” – FASE II, com capacidade de abrigar 12 crianças/adolescentes na faixa etária de 07 a 17 anos e 11 meses.

Em agosto do ano de 2000, o Projeto Três Corações – FASE I fechou para reforma do prédio e reformulação do programa. Reabriu em Junho de 2001, e até o presente momento, atende no período diurno, oferecendo oficinas educacionais e artísticas, cursos de informática e reforço escolar para 40 crianças e adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 17 anos e 11 meses.

Na FASE I, as crianças e adolescentes são procedentes, em sua maioria, de 10 Casas de Convivência da FEBEM (Regime de Semi-Liberdade) e adolescentes que estão permanecendo nas ruas.

O ECA define o regime de Semi-liberdade, como uma das medidas sócio-educativas para o Adolescente que praticou um ato infracional, e esta medida pode ser a transição para o meio aberto como prevê o ART. 120, BRASIL (1990, p. 42): “O regime de semi-liberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitando a realização de atividades externas, independentemente de autorização judiciária.”

E no 1º Parágrafo deste Artigo o ECA recomenda: “É obrigatória a escolarização e a profissionalização, devendo sempre que possível, serem utilizados os recursos da comunidade.”

Os Adolescentes que participam das Oficinas oferecidas pela FASE I, têm essa participação anotada em um relatório de controle da FEBEM e isso contribui para a sua saída desse regime de Semi-liberdade.

A FASE II do Projeto é em sistema de abrigo, onde doze adolescentes que tiveram uma vivência nas ruas ou são caracterizados em situação de risco social, moram em uma casa junto a um casal contratado para acompanhá-los neste processo de redirecionamento de suas vidas.

As Entidades de atendimento devem planejar e executar os programas de proteção e programas sócio-educativos, e entre outras ações, poderão atender através de Abrigo. Conforme o Art 92 do ECA 30, as Entidades que desenvolvam programas de Abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

1. *Preservação dos vínculos familiares;*
2. *Integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;*
3. *Atendimento personalizado e em pequenos grupos;*
4. *Desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;*
5. *Não desmembramento de grupos de irmãos;*
6. *Evitar sempre que possível, a transferência para outras Entidades de Crianças e Adolescentes abrigados;*
7. *Participação na vida da comunidade local;*
8. *Preparação gradativa para o desligamento;*
9. *Participação de pessoas da comunidade no processo educativo.*

Acreditamos, que esse regime de Abrigamento, exige um melhor preparo dos educadores para respeitar a cultura familiar e muitas vezes a cultura de rua construída na vida dessas crianças e adolescentes.

Também, é um modelo de atendimento que promove a oportunidade de oferecer apoio humano, espiritual, emocional, e econômico, que garante a eles, manutenção de casa, alimentação, vestuário, acesso a educação formal, formação e orientação de modo geral, visando propiciar a reintegração dos mesmos ao meio familiar e social, tendo como base o Estatuto da Criança e do Adolescente.

4.1.2 Os Protagonistas da nossa Pesquisa

Como a natureza da pesquisa é qualitativa, fica a critério do pesquisador o número de sujeitos. Segundo TRIVIÑOS (2001, p. 85), “em geral, depende do pesquisador determinar o número de sujeitos que participará na amostra, ainda que se recomende que a quantidade de sujeitos não seja inferior a cinco por grupos diferentes de pessoas que participam na pesquisa”.

A coleta dos relatos envolveram 13 adolescentes no total, sendo, oito Adolescentes que são atendidos pelo “Projeto Três Corações” - FASE I (atendimento sócio-educativo em meio aberto) e cinco adolescentes FASE II (abrigo).

A escolha dos treze adolescentes, foi aleatória e por conveniência, e a participação para a pesquisa voluntária.

Os oito adolescentes atendidos nesta Fase I são provenientes de dez Casas de Convivência da FEBEM e da comunidade em geral. As famílias possuem situação econômica diversificada, sendo em sua maioria com pouco poder aquisitivo. De modo geral as famílias apresentam algum tipo de conflito, pelo fato de seus filhos serem autores de atos infracionais e encontrarem-se cumprindo medida sócio-educativa em Regime de semi-liberdade, determinada pelo Juiz.

Os outros cinco adolescentes estão atualmente freqüentando a FASE II do Projeto Três Corações, no qual o atendimento representa uma forma de abrigo aos que se encontram em “situação de risco”.

Os adolescentes atendidos pelo Projeto – Três Corações são de diversas regiões de São Paulo e alguns Municípios da Grande São Paulo e suas famílias são de situação sócio-econômica bastante precária com moradias muito simples (favelas e cortiços).

Foram entrevistados dois adolescentes do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Esse dado confirma a situação relatada por outros estudiosos sobre a presença majoritária do sexo masculino entre os adolescentes em situação de rua. MARTINS (1996: p.109), sugere novos estudos para essa investigação: “a medida que aumenta a idade, diminui o número de sujeitos do sexo feminino, um dado que merece ser melhor explorado para que entendamos qual a dinâmica da situação de rua por gênero.”

APTEKAR (1996) analisa o fato da grande maioria das crianças e adolescentes em situação de rua ser do sexo masculino em muitas culturas. E esse dado, a princípio causa estranheza pelo fato das meninas estarem mais propensas a serem abandonadas e abusadas do que os meninos.

Os oito adolescentes atendidos nesta Fase I são provenientes de dez Casas de Convivência da FEBEM e da comunidade em geral. As famílias possuem situação econômica diversificada, sendo em sua maioria com pouco poder aquisitivo. De modo geral as famílias apresentam algum tipo de conflito, pelo fato de seus filhos serem autores de atos infracionais e encontrarem-se cumprindo medida sócio-educativa em Regime de semi-liberdade, determinada pelo Juiz.

Os outros cinco adolescentes estão atualmente freqüentando a FASE II do Projeto Três Corações, no qual o atendimento representa uma forma de abrigo aos que se encontram em “situação de risco”.

Os adolescentes atendidos pelo Projeto – Três Corações são de diversas regiões de São Paulo e alguns Municípios da Grande São Paulo e suas famílias são de situação sócio-econômica bastante precária com moradias muito simples (favelas e cortiços).

Foram entrevistados dois adolescentes do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Esse dado confirma a situação relatada por outros estudiosos sobre a presença majoritária do sexo masculino entre os adolescentes em situação de rua. MARTINS (1996: p.109), sugere novos estudos para essa investigação: “a medida que aumenta a idade, diminui o número de sujeitos do sexo feminino, um dado que merece ser melhor explorado para que entendamos qual a dinâmica da situação de rua por gênero.”

APTEKAR (1996) analisa o fato da grande maioria das crianças e adolescentes em situação de rua ser do sexo masculino em muitas culturas. E esse dado, a princípio causa estranheza pelo fato das meninas estarem mais propensas a serem abandonadas e abusadas do que os meninos.

Uma das causas prováveis para este fado é por serem retiradas das ruas para tornarem-se prostitutas. Também acreditamos que as famílias “acolhem” as meninas em casa para os serviços domésticos e pode-se presenciar que a menina, quando ela sai de casa e permanece nas ruas, torna-se muito mais agressiva e resistente a qualquer tipo de ajuda para redirecionar a sua vida. Esse é um tema instigante para estudos futuros.

Os entrevistados encontram-se na faixa etária de 12 a 17 anos. As informações sobre os oito adolescentes da Fase I foram obtidas por meio da Coordenadora e da Assistente Social do Projeto. Os adolescentes da FASE I, por estarem sob a responsabilidade do poder Judiciários, vinculados a FEBEM, têm seus dados preservados e não pudemos ter acesso aos seus prontuários. Algumas informações foram obtidas através dos próprios adolescentes, pois eles costumam relatar o histórico de outros adolescentes, omitindo, muitas vezes, a sua história de vida.

Quanto aos outros cinco sujeitos da FASE II, também pudemos contar com a colaboração da equipe técnica e educadores, bem como consultar os prontuários desses adolescentes.

A partir de agora, passamos a indicar cada sujeito com as seguintes siglas: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13.

A idade, o gênero, o local e o regime de atendimento dos sujeitos citados acima estão distribuídos como mostra a tabela 1.

Tabela 1. Idade, gênero, local e regime de atendimento dos adolescentes entrevistados.

SUJEITO	IDADE	GÊNERO	LOCAL	REGIME DE ATENDIMENTO
M1	16	Masculino	FASE I	Sócio-Educativo
M2	17	Feminino	FASE I	Sócio-Educativo
M3	14	Masculino	FASE I	Sócio-Educativo
M4	16	Masculino	FASE I	Sócio-Educativo
M5	17	Feminino	FASE I	Sócio-Educativo
M6	16	Masculino	FASE I	Sócio-Educativo
M7	17	Masculino	FASE I	Sócio-Educativo
M8	16	Masculino	FASE I	Sócio-Educativo
M9	15	Masculino	FASE II	Abrigo
M10	12	Masculino	FASE II	Abrigo
M11	14	Masculino	FASE II	Abrigo
M12	13	Masculino	FASE II	Abrigo
M13	15	Masculino	FASE II	Abrigo

Resumo do histórico dos adolescentes:

M1 – É um Adolescente do sexo masculino, com a idade de 16 anos, segundo a Coordenadora do Projeto, ele é o mais novo em tempo de frequência. Tranquilo, não briga, não falta nas atividades, tendo apenas uma passagem pela FEBEM, por ter realizado um assalto.

M2 – 17 anos, sexo feminino, conhecida como “Pila” (de: Pilantra). Os meninos e as meninas do Projeto não gostam dela. Descobriu que estava grávida e depois acabou perdendo

o bebê. Morava com um adolescente. Este companheiro, todos os fins de semana a visita na FEBEM, e leva cigarros para ela. O motivo de ela ser hostilizada pelos outros adolescentes do Projeto, é porque eles sabem sobre este relacionamento e sabem também que ela está tendo um “caso” com um outro adolescente do Projeto.

M3 – Masculino, 14 anos de idade, já estudou em 6 escolas diferentes.

M4 – Adolescente do sexo masculino, 16 anos, passou por 3 escolas, parou de estudar, retornou e atualmente está na 6ª Série.

M5 – 17 anos, sexo feminino, extrovertida, a fala é repleta de erros de pronúncia. Está cursando a 7ª Série no Supletivo. No período da entrevista estava em regime de Semi-liberdade, mas, atualmente ela cometeu outros delitos (furtos) e está internada na FEBEM, não podendo sair.

M6 e M8 – Os dois são adolescentes do sexo masculinos e encontram-se em regime de semi-liberdade (não tivemos acesso a outros dados).

M7 – Adolescente do sexo masculino, 17 anos, também por motivo de atos infracionais, está cumprindo a medida sócio-educativa em regime de semi-liberdade.

M9 – Adolescente do sexo masculino, 15 anos. Cursa a 4ª Série. Teve contato direto com a rua, têm muitos hábitos de rua como envolvimento com traficantes de drogas, prostituição com homossexuais e garotas de programas. Foi para o abrigo da FASE II, encaminhado pelo Poder Judiciário, devido as ameaças de morte que recebeu na favela onde morava com a mãe e o irmão. Segundo informações coletadas com a mãe, ela relata que “ele é

muito boca dura, fala tudo o que vem na cabeça, critica as pessoas sem medir as palavras, isso irritou muito os bandidos da favela”. O próprio Adolescente afirmou ter aprontado muito no bairro onde sua mãe mora. Desde os seus primeiros anos de vida, a mãe o tratou como menina. Por causa de ameaças dos bandidos, ela o entregou para uma prostituta criá-lo fora da favela. Ele roubou, se prostituiu, saiu com vários homens e atualmente tem vergonha e medo de voltar para a favela. Existe ainda a problemática de que o Adolescente não aceita a condição de pobreza em que mora a sua mãe e irmão. Diz não gostar daquele lugar e expressa o desejo de morar em uma casa melhor, porém não aceita a idéia de que é preciso trabalhar para ajudar a mãe. Pensa em ganhar concursos ou ser atendido pelo “Programa do Netinho”.

M10 – Adolescente do sexo masculino, 12 anos de idade, fez até a 4^a. Série, mas este ano não freqüentou a escola. Participa de um Programa de Reforço Escolar promovido pela FMU (Faculdade Metropolitana Unida). No fim do ano irá prestar uma prova para poder ingressar na 5^a. Série em 2004.

M11 – Adolescente do sexo masculino, 14 anos, é irmão de M10, atualmente freqüenta a escola, porém, falta muito á aula. Arruma desculpas diariamente, para não precisar ir á Escola. Os pais se separaram, quando M10 e M11 ainda eram muito novos. A mãe foi para o Norte do País, e os meninos foram com ela. Depois de algum tempo a mãe veio a falecer. Os meninos estavam com um e três anos de idade respectivamente M10 e M11. A avó materna continuou a cuidar dos meninos naquela localidade. Eles permaneceram com ela durante sete anos. Ela não tinha controle sobre eles e acabou mandando-os para S. Paulo em 1999. Como o pai estava casado, e os meninos não tinham um vínculo tão forte com ele, eles passavam o dia todo nas ruas e só retornam para casa por volta da meia noite. Também começaram a praticar pequenos furtos nas chácaras vizinhas, pois o seu pai era caseiro na

época e eles também moram em uma chácara. Tiveram problemas com a madrasta que tentava colocar limites e controlá-los para que não permanecessem nas ruas de São Paulo, e retornassem para a escola, pois também havia a questão da evasão escolar.

O pai perdeu o emprego e se encontra nesta situação até agora. Com a situação de não conseguir manter mais os meninos dentro de casa, o pai foi pedir ajuda ao Conselho Tutelar, que resolveu abrigar os meninos. Eles chegaram no Projeto em 31.07.03. Atualmente o pai vem visitá-los no Projeto. M10 que é o mais novo é o que mais pergunta pelo pai e aguarda suas visitas.

M12 – Adolescente do sexo masculino, 13 anos, estudou em duas escolas, e está na 7ª Série. Aos oito anos de idade, fugiu de casa, porque a sua mãe bebia muito a ponto de espancá-lo e de tentar suicídio quando se encontrava alcoolizada. Quem a impedia de se matar era o próprio adolescente, que saía para pedir ajuda aos vizinhos. Resolveu fugir dessa situação e permaneceu nas ruas por um ano. Neste período foi pego pela Polícia e encaminhado ao S.O.S Criança, instituição pela qual passou 18 vezes. Na última passagem por lá, a mãe foi chamada e comunicada, se caso o filho voltasse para as ruas seria encaminhado à Vara da Infância. Ele fugiu mais uma vez, e foi encaminhado para o Projeto Três Corações FASE I e depois transferido para a FASE II. Desde sua entrada no Projeto, M12 vem sendo trabalhado no sentido de ser reinserido em sua família. Sua mãe também está sendo acompanhada, parou de beber e a relação entre mãe e filho é muito afetuosa. M12 têm se preparado para o desabrigoamento.

M13 – Adolescente, sexo masculino, 15 anos, está concluindo a 6ª Série no supletivo. O maior problema de M13, que possivelmente o levou a permanecer nas ruas de São Paulo é a

rejeição que sofre por parte da família. Sua mãe alega não poder assumi-lo, porque seu atual companheiro não o aceita, e cada vez que a mãe fala em levar M13 para casa, o Padrasto ameaça ir embora e levar consigo os filhos do casal, dois meninos, de 5 e 3 anos. O pai do Adolescente ficou com ele um período, porém alega não estar bem de saúde e afirma que na cidade onde mora (pequena cidade do interior de São Paulo, o filho “aprontou tantas, que não é bem aceito por lá”. No período que permaneceu nas ruas, ele dormia dentro dos ônibus circulares e ficava vadiando pelos centros da Cidade. Cada vez que era abrigado, fugia, tentava retornar para a casa de sua mãe, que o entrega novamente ao Poder Judiciário. Apesar dessa rejeição declarada, ele ainda nutre a esperança que a mãe um dia virá buscá-lo.

Atualmente seu comportamento têm trazido problemas, furta objetos de outros adolescentes e vende, têm mentido aos pais sociais do Projeto (diz que vai para a aula, mas não aparece na Escola). Começou a namorar e disse para a família dela, que seus pais são separados, sua mãe mora na Inglaterra e seu pai em Portugal, e ele, mora em uma casa somente com os empregados.

4.1.3 Procedimento

Para entender e descrever o universo pesquisado, foi necessário fazer uso de entrevista semi-estruturada com os adolescentes, entrevistas com os Profissionais do Projeto e compilação dos dados contidos nos prontuários.

Foi utilizado uma entrevista semi-estruturada que, segundo TRIVIÑOS (1987, p .147)

(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe resposta do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a

linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Apesar da relevância da entrevista, este instrumento na investigação social, não podemos perder de vista que conforme GOLDENBERG (1999, p. 85): “Lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros”.

Na entrevista foi solicitado que o Adolescente relatasse o que ele lembrava sobre a “Escola”. Após o primeiro relato, algumas vezes, quando necessário, solicitava também que ele relatasse sobre as escolas que já passaram e finalmente era colocada a seguinte pergunta para que ele pudesse tecer um conceito idealizado da escola: “Se você tivesse uma escola, fosse o dono, como seria essa escola?”

A coleta de dados foi realizada durante o período de 26 de Junho a 30 de Outubro de 2003, as entrevistas duraram em média 20 minutos cada uma, e esse tempo era alterado conforme o envolvimento com a tarefa de desenhar uma Escola.

A indicação dos adolescentes para as entrevistas, foi dada pela Coordenadora do Projeto, por conhecer parte do histórico de cada um e saber de suas vivências pessoais entre elas o fato de terem vivenciado a situação de rua, temporariamente ou por um tempo mais prolongado. A partir dessas indicações entrou-se em contato com os adolescentes para a explicação da pesquisa e do caráter voluntário da participação.

O local das entrevistas foi a instalação das duas Fases do Projeto. Na Fase I, o espaço físico onde realizaram-se as entrevistas foi em uma sala de TV, equipada com cadeiras e uma mesa, necessárias para a elaboração de um desenho que foi solicitado juntamente com a entrevista. Na Fase II, o local utilizado foi o escritório da casa, pois em se tratando de uma

residência onde moram os 12 adolescentes, os “pais sociais”, seus três filhos e mais a monitora, a circulação nos outros cômodos é muito grande, sendo o lugar mais privativo, o escritório da Instituição.

Foram anotadas as intervenções feitas e o relato de cada adolescente, somente foram colocadas as expressões em *itálico*, para ressaltar a forma exata que o adolescente relatou, para não serem confundidas com possíveis erros de digitação.

Antes da coleta de dados, foi realizado uma entrevista-piloto para identificar possíveis problemas quanto ao roteiro de questões, tempo e não indução. Nestas entrevistas solicitamos que o entrevistado falasse livremente sobre as lembranças de sua trajetória escolar. Os resultados, deste piloto, indicou a necessidade de ajustes no roteiro inicial para a obtenção dos relatos das vivências, lembranças e a visão do Adolescente sobre a Escola.

Neste estudo, para efeito de discussão, análise dos dados coletados e apresentação dos resultados, os adolescentes terão seus nomes verdadeiros substituídos por denominações fictícias.

Levando as considerações éticas apresentadas por PALUDO (2002, p. 26):

As questões éticas na pesquisa envolvendo seres humanos têm sido amplamente discutidas. Recentemente, foi divulgada a Resolução 196 que consiste em diretrizes e normas que regulam as pesquisas com os seres humanos (Ministério da Saúde, 1996) Segundo essa resolução, as pesquisas devem atender às exigências éticas e científicas, caracterizadas pelo consentimento informado, a ponderação entre os riscos e os benefícios e a relevância social da pesquisa.

Junto à estas considerações, a autora apresenta também a posição do Conselho Federal de Psicologia:

Na área da Psicologia, após várias discussões, o Conselho Federal de Psicologia inseriu uma resolução acerca da ética nas pesquisas, no Código de Ética Profissional

residência onde moram os 12 adolescentes, os “pais sociais”, seus três filhos e mais a monitora, a circulação nos outros cômodos é muito grande, sendo o lugar mais privativo, o escritório da Instituição.

Foram anotadas as intervenções feitas e o relato de cada adolescente, somente foram colocadas as expressões em *itálico*, para ressaltar a forma exata que o adolescente relatou, para não serem confundidas com possíveis erros de digitação.

Antes da coleta de dados, foi realizado uma entrevista-piloto para identificar possíveis problemas quanto ao roteiro de questões, tempo e não indução. Nestas entrevistas solicitamos que o entrevistado falasse livremente sobre as lembranças de sua trajetória escolar. Os resultados, deste piloto, indicou a necessidade de ajustes no roteiro inicial para a obtenção dos relatos das vivências, lembranças e a visão do Adolescente sobre a Escola.

Neste estudo, para efeito de discussão, análise dos dados coletados e apresentação dos resultados, os adolescentes terão seus nomes verdadeiros substituídos por denominações fictícias.

Levando as considerações éticas apresentadas por PALUDO (2002, p. 26):

As questões éticas na pesquisa envolvendo seres humanos têm sido amplamente discutidas. Recentemente, foi divulgada a Resolução 196 que consiste em diretrizes e normas que regulam as pesquisas com os seres humanos (Ministério da Saúde, 1996) Segundo essa resolução, as pesquisas devem atender às exigências éticas e científicas, caracterizadas pelo consentimento informado, a ponderação entre os riscos e os benefícios e a relevância social da pesquisa.

Junto à estas considerações, a autora apresenta também a posição do Conselho Federal de Psicologia:

Na área da Psicologia, após várias discussões, o Conselho Federal de Psicologia inseriu uma resolução acerca da ética nas pesquisas, no Código de Ética Profissional

dos Psicólogos (Resolução 016, 2000). A partir destas Resoluções, importantes avanços foram feitos, favorecendo e assegurando o bem-estar e saúde dos participantes. Uma importante colaboração da Resolução 016 refere-se à pesquisa com as populações consideradas em situação de risco, uma vez que, não exigem o consentimento informado de pais que não tenham contato sistemático com os seus filhos, guardiões legais que não tenham condições cognitivas para avaliar as consequências da participação das crianças na pesquisa e, ainda, pais ou guardiões que tenham abusado, negligenciado ou sido coniventes com o abuso de seus filhos .

Para cada adolescente entrevistado, nesta pesquisa, foram enfatizados o caráter voluntário da participação e a possibilidade de interromper a entrevista a qualquer momento. Houve compromisso com o sigilo das informações e com a identificação do nome do adolescente entrevistado. Por ocasião das entrevistas, foram informados os objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas, com a autorização de cada adolescente e depois transcritas literalmente. Junto á todos esses cuidados, entende-se que existem outros elementos além da fala, que comunicam o envolvimento na tarefa, o querer ou não querer falar, os gestos e pausas ocorridas após uma lembrança relevante, enfim, esses e outros “sinais” trazem um significado que deve ser considerado na pesquisa.

As respostas ás questões da entrevista foram analisadas de acordo com os procedimentos da análise de conteúdo, estabelecendo-se categorias que permitiram a extração do sentido atribuído aos conceitos estudados e ao significado da escola na vivência dos adolescentes entrevistados.

As categorias são unidades significativas que encerram um conjunto de elementos que possuem características comuns. Como norteia BARDIN (1977, p. 119):

A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios

dos Psicólogos (Resolução 016, 2000). A partir destas Resoluções, importantes avanços foram feitos, favorecendo e assegurando o bem-estar e saúde dos participantes. Uma importante colaboração da Resolução 016 refere-se à pesquisa com as populações consideradas em situação de risco, uma vez que, não exigem o consentimento informado de pais que não tenham contato sistemático com os seus filhos, guardiões legais que não tenham condições cognitivas para avaliar as conseqüências da participação das crianças na pesquisa e, ainda, pais ou guardiões que tenham abusado, negligenciado ou sido coniventes com o abuso de seus filhos .

Para cada adolescente entrevistado, nesta pesquisa, foram enfatizados o caráter voluntário da participação e a possibilidade de interromper a entrevista a qualquer momento. Houve compromisso com o sigilo das informações e com a identificação do nome do adolescente entrevistado. Por ocasião das entrevistas, foram informados os objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas, com a autorização de cada adolescente e depois transcritas literalmente. Junto á todos esses cuidados, entende-se que existem outros elementos além da fala, que comunicam o envolvimento na tarefa, o querer ou não querer falar, os gestos e pausas ocorridas após uma lembrança relevante, enfim, esses e outros “sinais” trazem um significado que deve ser considerado na pesquisa.

As respostas ás questões da entrevista foram analisadas de acordo com os procedimentos da análise de conteúdo, estabelecendo-se categorias que permitiram a extração do sentido atribuído aos conceitos estudados e ao significado da escola na vivência dos adolescentes entrevistados.

As categorias são unidades significativas que encerram um conjunto de elementos que possuem características comuns. Como norteia BARDIN (1977, p. 119):

A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios

(por excesso ou por recusa no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

Através da leitura dos relatos dos entrevistados, foi categorizado temáticas que se apresentaram com maior frequência e com repetições nas falas.

As categorias trabalhadas foram:

- relação de amizade
- relação com as figuras de autoridade (autoritarismo/ limites)
- relação com a perspectiva de futuro, ideal da escola.

A etapa seguinte refere-se ao processo de análise e de interpretação dos dados. Tem-se por objetivo verificar se as suposições iniciais da presente pesquisa são ou não pertinentes ao problema estudado. Esta análise foi feita sob a luz do referencial teórico, apresentado nos capítulos anteriores.

Juntamente com todos os cuidados para a elaboração da pesquisa, deve-se levar em conta os pesquisados, pois o reconhecimento de que estamos nos relacionando com pessoas, que apesar de terem uma vivência diferenciada da nossa, eles devem ser vistos como cidadãos que merecem a nossa postura ética e o nosso compromisso de utilizar os dados coletados, com a noção clara de que cada ser humano que foi entrevistado é a prioridade do nosso foco.

4.2 Análise dos relatos

A subjetividade tem que ser considerada em toda análise, pois, como afirma BLEGER (1975), “observar, pensar e imaginar coincidem e constituem um só processo dialético. Quem não usa a fantasia poderá ser um bom verificador de dados, mas não um pesquisador”.

(por excesso ou por recusa no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

Através da leitura dos relatos dos entrevistados, foi categorizado temáticas que se apresentaram com maior frequência e com repetições nas falas.

As categorias trabalhadas foram:

- relação de amizade
- relação com as figuras de autoridade (autoritarismo/ limites)
- relação com a perspectiva de futuro, ideal da escola.

A etapa seguinte refere-se ao processo de análise e de interpretação dos dados. Tem-se por objetivo verificar se as suposições iniciais da presente pesquisa são ou não pertinentes ao problema estudado. Esta análise foi feita sob a luz do referencial teórico, apresentado nos capítulos anteriores.

Juntamente com todos os cuidados para a elaboração da pesquisa, deve-se levar em conta os pesquisados, pois o reconhecimento de que estamos nos relacionando com pessoas, que apesar de terem uma vivência diferenciada da nossa, eles devem ser vistos como cidadãos que merecem a nossa postura ética e o nosso compromisso de utilizar os dados coletados, com a noção clara de que cada ser humano que foi entrevistado é a prioridade do nosso foco.

4.2 Análise dos relatos

A subjetividade tem que ser considerada em toda análise, pois, como afirma BLEGER (1975), “observar, pensar e imaginar coincidem e constituem um só processo dialético. Quem não usa a fantasia poderá ser um bom verificador de dados, mas não um pesquisador”.

Entende-se que cada pesquisador analisa os dados obtidos através dos pressupostos teóricos que dão sustentação à pesquisa, porém as interpretações dos dados coletados são analisados a partir de uma ótica, de suas percepções ele fará a leitura da realidade estudada. Porém, como afirma GATTI (1999, p. 70), “o qualitativo em pesquisa não dispensa de rigor e consistência, nem sinônimo de literatura ou poesia.”.

Desta forma, busca-se nesta análise compreender o relato sobre as lembranças da escola, bem como a forma de idealizá-la, quais são os significados dessa relação: adolescente em situação de rua com a Escola. A história desses adolescentes é reportada tantas vezes pelo outro, pela sociedade preconceituosa e assustada, pelos estudiosos, professores e pesquisadores, técnicos e instituições, mas quando é dada voz aos próprios protagonistas desta história, a reflexão sobre a problemática das ruas e das situações de risco, ganha uma legitimidade que enriquece qualquer análise.

As respostas foram agrupadas, realizando uma análise de conteúdo, identificando categorias, unidades significativas que encerram um conjunto de elementos que possuem características comuns.

As categorias utilizadas foram:

- Relação de amizade (com seus pares)
- Autoridade (relação com figuras de poder)
- Visão da Escola idealizada

Será apresentado a análise dos relatos com alguns trechos, que de certa forma exemplificam as análises, as falas que foram transcritas da forma como eles realmente se expressaram e por meio desse recurso, buscou-se construir um entendimento sobre as suas

relações, bem como visualizar quais os caminhos apontados por esses adolescentes para que a Educação formal possa ser repensada.

4.2.1 Categoria Relação de Amizade (Relação com seus pares)

“...Lembro das zoeiras, das brincadeiras...”(16 anos) e

“ ... dos amigos de lá que morreram”(16 anos)

Nos relatos dos adolescentes, a temática dos relacionamentos na Escola, surgiram com um destaque relevante, e junto às narrativas, observamos as expressões de saudosismo, de alegria e manifestações de risos e até mesmo pausas e silêncio que diziam muito sobre a importância dessas relações.

A maioria dos relatos (aproximadamente 70%) feitos pelos adolescentes, as lembranças da vivência escolar estão relacionadas com a presença dos amigos, como um dos pontos mais positivos em se estar na escola. Essa experiência prazerosa está ligada ao espaço de convivência, ou seja, eles relataram que gostavam de ir para a escola, do espaço de interações sociais que a escola possibilita, mas isso não quer dizer que eles gostem das aulas oferecidas .

“Lembranças boas... das amizades...”(16 anos)

“... saia mais cedo da escola, ficava brincando lá na porta da escola, de papel, um tacando papel no outro... (sorri) (pausa)(17anos)

“Ah, todas as Escolas que estudei foi sempre boa, têm vários amigos...” (17 anos)

“Na Escola eu me lembro de várias coisas, tipo as amizade...” (16 anos)

As falas são mescladas por pausas, o que por um lado pode significar realmente um período de lembranças, tempo para reviver, demonstrando um possível envolvimento com

essas lembranças. ARPINI (2003, p. 87) mostra que “Sabemos que existe uma relação dialética entre nossas lembranças e nossa identidade”.

E como já visto na teoria apresentada por ABERASTURY (1981), o adolescente apresenta como característica desta etapa do desenvolvimento do ser humano, uma busca de identidade, pois ele não se percebe como o mesmo que nos tempos de infância, e diante dessa necessidade, o adolescente vai em busca de uma identidade de pertencimento ao grupo, para que dessa forma tenha referenciais de quem ele é.

Os vínculos estabelecidos com os pares é uma experiência motivacional de todo adolescente, porém, a valência dessas relações são potencializadas naqueles que vivem ou já viveram uma situação de permanecerem nas ruas, pois as amizades construídas na Escola podem ser as relações mais estáveis e de maior continuidade.

Os adolescentes relataram em suas lembranças, nomes de seus amigos, ou seja, são relações reais, pessoas que de alguma maneira tiveram uma relevância em sua passagem nas escolas.

“...me lembro de muitos amigos, o Cauê, o Caio, o Henrique e outros”.(16 anos)

“...conheci o Beto, o Alex, o Willian, a Vanessa, a Monique, o Alexandre, e todos os meus amigos da sala, o Wendel, o Diego, todos amigos, só isso”. (16 anos)

A força desses relacionamentos se evidencia em um relato que representa a história de muitos adolescentes em situação de risco social, quando ao lembrar-se das escolas que já passou, um adolescente destaca as perdas que vivenciou, por causa de amigos que morrem precocemente:

“Lembranças... dos amigos de lá que morreram”(16 anos)

Se a Escola têm como característica a convivência de seus alunos por um prazo relativamente longo, talvez essa realidade seja interrompida pela violência que cerca a história de vida dos adolescentes em situação de risco.

DIMENSTEIN (1996, p. 74) constatou essa situação na vida de jovens marginalizados, descrevendo essa instabilidade da seguinte maneira: “É comum eles expressarem a angústia de não saber se estarão vivos no dia seguinte. A angústia é moldada por experiências concretas: eles testemunharam a morte de vários amigos, exterminados por esquadrões da morte.”

E entre outros relatos apresentados pelo mesmo autor, um, chamou-nos a atenção pela trágica sabedoria de Ferrugem, apelido de um menino de Recife, preso numa instituição, e estava jurado de morte, e, de fato morreu. Assim ele definiu sua existência: *“Minha vida é como um vento. Não tem quem segure”*.

Para um melhor enfrentamento das tantas violências sofridas pelos adolescentes em situação de risco social, em situação de rua, eles buscam nas relações de amizade, o fortalecimento de sua identidade e auto-estima, como KOLLER e LISBOA (2003, p. 75) afirmam:

A relação de amizade traz consigo o benefício de validação consensual, ou seja, os amigos reconhecem que compartilham interesses, preferências, esperanças, medos e, sentem-se, assim, valorizados. Pode ocorrer um aumento da auto-estima, quando uma pessoa percebe-se importante para um amigo.

Em seus relatos sobre as amizades também demonstram a “cumplicidade” nas tarefas a serem executadas, bem como nas brincadeiras e “aprontações”.

“...O que eu lembro da minha Escola, da minha infância, é as peças que tinha na escola, que era muito legal, na hora do intervalo que a gente jogava bola, pulava corda, brincava de bola, fazia muitas coisas legal...”(17 anos)

“...nós não tamos só como uns colegas de aula, de classe, mas nós pode ser amigo fora, tanto é que eu tenho amigo que vem aqui em casa, que vem aqui conhecer o projeto e eu acho legal isso, ser amigo das pessoas...(pausa). (15 anos)

“...têm bastante amigo na escola, me ajudava a fazer os meus negócios, os trabalhos, fazia trabalho de Escola em casa, com eles...(pausa) só isso, só isso que eu lembro”.(12 anos)

Nesses dados, vemos um grande indicador para promover a permanência do aluno na Escola, pois oportunizando a ele, experiências bem sucedidas na área do desenvolvimento sócio-afetivo, a evasão e o insucesso escolar podem ser minimizados.

O adolescente em situação de rua estabelece vínculos com os seus pares, e apesar de serem envolvimento vitais, visto que a realidade nas ruas é melhor suportada através de uma rede de apoio, de um grupo que vive no mesmo contexto e se protege de algumas ameaças que o cercam.

Nas ruas esses relacionamentos têm outros papéis, outra lógica, outros valores, como descreve FERREIRA (2000, p. 10).

É impossível viver na rua desvinculado de um bando. A lógica enlouquecida da rua é excludente e exige um modo de organização no qual o sujeito desaparece. O bando é uma horda governada despoticamente, quase sempre por um macho poderoso. Este se impõe pela força, esperteza, coragem, capacidade de liderança e sobretudo, pelo conhecimento da rua com o tempo. O bando transforma-se em uma bolha fechada no universo da rua.

O que esse grupo não oferece é, a possibilidade de continuidade nas relações, isso como reflexo da própria natureza da vida nas ruas. Tudo é passageiro, tudo é efêmero e descartável. Os amigos se vão, por diferentes motivos. Alguns por que retornam aos seus lares de origem, ou mudaram de local de circulação, mudaram de Abrigos e Programas assistenciais, são internados na FEBEM, são presos... são mortos.

Apesar da Escola não ser um invólucro que protege o adolescente e impede que as mazelas da sociedade penetrem no ambiente escolar, ela é capaz de promover estratégias de continuidade, que na dimensão das relações sociais é extremamente positiva, possibilitando que as mesmas pessoas, encontrem-se no mesmo local, no mesmo horário, e desta forma estabeleçam apegos significativos.

Adolescentes que enfrentam em suas vidas vínculos familiares fragilizados, ou até mesmo inexistentes, procuram essa base de segurança nas relações entre os pares, e nas ruas, não experimentam essa estabilidade e continuidade das ações, porém, diferentemente, o ambiente escolar promove a formação de grupos de colegas, suprimindo dessa forma a necessidade de pertencimento e de relacionamento, necessidades essenciais para o ajustamento do ser humano no contexto que está inserido.

Uma característica da população de crianças e adolescentes experimentam é o imediatismo das demandas, como de alimentação, de abrigo, da proteção contra atos violentos, e outros agravantes, e isso pode favorecer uma relação ambivalente com a escola, pois ao mesmo tempo que eles precisam de relacionamentos duradouros, a rotina escolar pode ser um obstáculo, a princípio, por causa de sua própria instabilidade.

4.2.2 Categoria - Autoridade - relação com as Figuras de Poder

“Na Escola têm muita gente ignorante...” (17 anos).

A partir dos relatos, foi possível subdividir essa categoria, levando em consideração as relações com figuras de autoridade encontradas na escola: o professor; o diretor, inspetor e as regras existentes no cotidiano escolar.

O Professor - é visto pelo adolescente em situação de risco, como aquele que detém o poder de decisão, e a qualidade de sua relação com os alunos exerce uma influência sobre a valorização da experiência escolar dos mesmos, tanto nas lembranças da escola vivida, como na escola idealizada. Nas lembranças, os Professores aparecem de forma contraditórias, ora punindo, ora apoiando seus alunos. E os adolescentes percebem que muitas vezes a punição é uma atitude reativa ao comportamento, deles adolescentes, não desejável na Escola.

“...a professora sentava do meu lado e me ensinava e aprendia bastante coisa...”(17 anos)

“...não dei trabalho, muito trabalho, mas um pouco de trabalho eu dei...”“...algumas vezes eu me dou mal porque sou um pouco bagunceiro (sorri)...”(17 anos).

Um relato que chamou a atenção foi de um adolescente (17 anos) que á princípio também descreveu uma relação positiva com os professores em sua trajetória escolar. Enquanto ele afirma e reafirma como todos os professores o ajudaram, incentivaram, “*foram legais*” com ele, após a sua fala ele sorri de forma irônica, acreditando ter falado o que se esperava. Somente após o término de seu relato, ele solicitou que desligássemos o gravador. Assim que o gravador foi desligado ele disse:

“Na escola têm muita gente ignorante, que não ajuda nada!”(17 anos)

Uma referência aos professores que teve e não conseguiram ajudá-lo e apresentaram comportamentos de desrespeito pelo aluno que foi, e esperava ser compreendido.

Entre as outras falas desses adolescentes entrevistados, talvez essa, que não poderia ser gravada, é a que representa a complexidade de relação dessa população com a Escola.

A Escola personaliza o saber instituído, tendo como objetivo a propagação e a troca de saberes, a construção e a mediação do conhecimento, portanto lugar de gente inteligente, e apesar dessa caracterização, ocorre a percepção contrária, na escola que têm ‘muita gente ignorante’, pois efetivamente não ajuda essa população. Esse adolescente expressa claramente que a escola, não sabe nada da vida, e é incapaz de estabelecer relações com adolescentes que fogem a condição elitista idealizada pela escola.

Essa criticidade nos impulsiona a buscar entender esses adolescentes que, apesar de ser caracterizado pelo que não têm, ou seja, como aqueles que não têm casa, não têm família, não têm recursos, não têm perspectivas de futuro, não têm Educação, são eles que analisam de uma forma dialética o “saber” e a “ignorância” personificados nas mesmas figuras de autoridade da Instituição Escolar.

Além da figura do Professor, outros personagens da Escola exercem papéis de autoridade no cotidiano escolar:

“...Lembro dos professô..., das senhoras, as inspetoras...”(16 anos)

“...as pessoas aqui é meio chato...É que elas falava muito (risos) e aí elas levava na diretoria, não podia fazer nada...(pausa)...diretoria...(pausa)...só isso”.(12 anos)

Igualmente á situação nas ruas, onde a polícia exerce a função de vigiá-los, a Escola é percebida como um ambiente de pessoas que estão lá para controlar suas ações e puni-los.

“...nesta escola não é de brincar não, porque, ‘enche o saco’, se você não vai bem...(pausa) E aí?...(pausa muito extensa)”(12 anos)

“...Não deixa ninguém no corredor, não pode ficar bagunçando na sala, vai pra diretoria, ela assina o livro...(pausa) acho que só, que eu lembro...(pausa)”(13 anos)

Sobre as regras e punições - o ambiente escolar, as regras de convívio e de disciplina são questionadas como também são questionados as punições aplicadas para quem que não obedecem a estas regras

“...se vai ter bagunça, ela tira a Educação Artística e a Educação Física e é assim né?...(pausa).Se nós nos comportamos, se nós fizer um monte de coisas que é a programação da Escola, agora, se nós bagunçá, ela tira tudo. E é só isso...(pausa)(15 anos).

Por meio deste relato, podemos refletir que como todo adolescente, os que já viveram uma situação de rua, também questionam as regras, porém, eles também desestabilizam-se emocionalmente quando elas não existem para nortear o seu comportamento:

“...o professor não tava nem aí com o aluno, o aluno podia fazer o que quisesse, brigava com a diretora, estourava o vidro dela, do carro dela, aí foi até quando eu fugi de lá...”(15 anos).

As relações são ambivalentes, com as figuras de autoridade e com as regras estabelecidas, , pois o mesmo adolescente que quer mais liberdade *“tipo não ficar pegando*

no pé dos alunos também,é...(pausa)”(15 anos), ele demonstra que precisa de limites, de que o mundo externo esteja organizado, para que ele possa reorganizar-se internamente.

Nesse relato, podemos compreender também que a violência do professor que “não tava nem aí com o aluno”, desencadeou uma violência manifesta através de atos de vandalismo.

ARPINI (2003, p. 47) entende que as desigualdades sociais, como geradoras de exclusão, resultam uma análise do senso comum de que o pobre é violento. A autora argumenta que:

A agressão está presente nas relações perversas que se estabelecem entre os diferentes grupos sociais; corre-se . porém, o risco de que leituras simplistas dessa fala venham a comprovar o fato em que muitos querem acreditar, ou seja, que eles são mesmo violentos, ignorando-se que essa fala é uma resposta à violência cotidiana recebida e vivenciada. Na verdade, freqüentemente esquecemos que essa voz pode ser apenas o meio de defesa de alguém que sabe que sua morte não têm eco.

4.2.3 Categoria: Relação com a perspectiva de futuro, ideal da Escola

...”Ia ser dez, dez! Sabe aquela escola que todo mundo sonhou(...) Todomundo ia gostar dessa escola!” (15 anos)

“Ia ter tudo o que eles quisesse, mas tudo tem o seu limite, né? Seu senso de regras, certo? Não podia aprontar, nem nada, né?, tinha que obedecer(...)”(16 anos)

Essa categoria sinaliza algumas pistas de como a história escolar do adolescente em situação de rua foi experienciada por ele e interferiu na construção de sua visão sobre o que considera uma escola ideal, se ele fosse responsável em escolher o que deveria ter e o que não deveria acontecer dentro da Escola.

Através dos relatos, percebemos como o caráter autoritário e repressivo da Escola foi incorporado na percepção do adolescente, que na possibilidade de idealizar uma escola, ele reproduz fielmente os valores impostos á ele em sua escolarização.

“Se eu fosse uma dona de uma escola, eu ia mudar bastante coisa, como os Professores que não ia aceitar que eles faltassem, é, pichação eu não ia aceitar na escola, cigarro na escola, eu não ia aceitar, só do portão pra fora... (pausa maior)

”Bagunça na escola... eu não ia aceitar, eu ia atrás da pessoa, tirar da minha escola”

(...)”se tivesse aula vaga, os alunos ia ficar na escola até dar hora certa deles ir embora, porque se acontece alguma coisa na rua a culpa é da escola”(17 anos)

Esse relatos foram feitos pela Adolescente (M5), que na época da pesquisa estava em regime de semi-liberdade da FEBEM. Após algum tempo, ela cometeu outra infração e atualmente está em regime de internação, que constitui em privação da liberdade.

Apesar disso, tanto o relato da Adolescente como o seu desenho, demonstraram um interesse pela ordem e obediência.

Da forma como ela relatou o estilo de sua escola, onde *“ia mudar bastante coisa”*, percebemos, que essa idéia de estar do “outro lado”, podendo vigiar, determinar, punir, excluir, parecia ser prazeroso, pois possivelmente todas essas estratégias, ela experimentou do “pior lado”. Quando ela desenha uma câmara com a conhecida frase,: *“sorria, você está sendo filmado “*, denuncia, o quanto o interesse da instituição, não é proteger, mas se proteger dessa população.

ARPINI (2003, p 159), entende que, a escola sendo dessa maneira organizada, perde a sua razão de ser; o seu sentido, pois não cumpre com a sua tarefa, ao contrário, a escola exclui seus alunos, “joga para fora, fazendo parecer que saíram espontaneamente, quando na verdade, a instituição não cria as condições para garantir sua permanência.”

A visão de escola com câmera ilustra o pensamento da autora acima citada que, analisa a vigilância, da seguinte maneira:

(...) desse modo, aquelas crianças e adolescentes que não possuem uma família que os possa proteger e não permanecem na escola, (...), são as que vão necessariamente precisar de um “olhar”, pois esse grupo social é o que será mais facilmente identificado como propenso ao desvio, serão então, os identificados como estando em situação de “risco”.

Após alguns dos relatos, a escola também foi também associada à possibilidade de um futuro melhor.

“Que fosse tudo certo, não tivesse drogas, armas, que todas as crianças estudassem, umas crianças da periferia que não estudam na Escola, aí, se eu fosse dono da Escola colocava essas crianças pra estudar, sempre, ah, pra virar alguma coisa no futuro, né?”
(17 anos)

“(...)vê que o estudo é uma coisa assim, principal na vida das crianças (...) (15 anos).

Entendemos que ao relatar a escola como a coisa “principal na vida das crianças”, o adolescente reproduz “falas” que já ouviu tantas vezes, que parecem não serem convincentes á ele, pois o seu cotidiano escolar, a sua trajetória de escola em escola não confirmam esse discurso, ao contrário não lhe dá recursos suficientes para lidar com o seu presente, com a sua realidade atual, como pensar nos benefícios futuros da escola?

SANTOS (1996, p. 192) relata que esse segmento, “espera uma instrução mais instrumental nas suas estratégias de sobrevivência, o conteúdo da escola parece ser descontínuo e desconexo comparado com suas necessidades”.

Será que experimentar uma escola não associada ao prazer, mas somente ao dever, pode solidificar a idéia de que ela promove uma perspectiva de futuro positiva? O adolescente consegue entrelaçar o real com o ideal de forma a entender que o que é oferecido hoje, vai gerar uma transformação em sua história de exclusões?

“É legal a Escola, vai passando de ano, vai passando de ano...(pausa) pra ...(pausa) ai quando crescer, já pode arranjar um emprego melhor...(pausa) (12 anos)

Se a vivência escolar não for significativa, e ser vista como a única possibilidade de realização, possivelmente, ela será vista da forma como foi relatada pelo M10, nessa busca interna para encontrar o que é “legal na escola”. Essa rotina sem expressão, de ano, após ano estar lá, e um dia em sabe, lá no futuro, depois de crescer, encontrar sentido para essa saga. DIMENSTEIN (2003, p.74) sintetiza esse impasse, em forma de desejo: “Eu tenho medo das burocracias em geral. Por conta disso, (...) que a escola não atrapalhe a educação”.

Imaginar que o que é oferecido pela escola aos alunos, provenientes de família pobres, já é muito, pois é muito mais do que eles precisam, na falsa idéia de que, essas crianças, adolescentes, jovens e adultos, não tenham uma perspectiva de desenvolver suas habilidades, buscar transcender suas vivências, além da sobrevivência biológica.

SAWAIA (2003, p .57): sintetiza essa visão antagônica da escola, que traz perspectiva de vida, solução para questões sociais e ao mesmo tempo, ela reforça a desigualdade existente,

Estudos com pessoas em situação drástica de exclusão demonstram a dimensão ético-política de seus sofrimentos. Moradores de favelas não limitam suas necessidades à moradia; clamam por dignidade como na queixa comum de que: “as pessoas passam por mim e não me vêem”; “quero me sentir gente”. As mães e os adolescentes pobres apontam a escola como fonte de sentimentos negativos: tensão, ressentimento, desqualificação e expulsão. Ao mesmo tempo a definem como uma necessidade fundamental, por ser a única esperança de tirar as crianças das ruas e dessas mudarem de vida. Talvez por isso ela seja a instituição mais apontada como geradora de sofrimento nas pesquisas.

Na adolescência, pensar no futuro, não é uma das tarefas mais fáceis, e adolescência vivida em situação de risco, em situação de rua, torna-se um processo de profecias que auto se realizam, pois, a sociedade, em seu discurso de inclusão, ressalta a concessão que parece ser feita, para aceitar os que já estavam “determinados ao fracasso escolar”.

Se a escola, não promovera possibilidade do encontro, das relações sociais e afetivas que sustentam o desejo dos adolescentes em estar e permanecer no ambiente escolar, possivelmente, o que esperar para o futuro?

Se a escola não atrapalhar a educação, certamente ela poderá contribuir para a transformação dos atuais indicadores sociais, sendo ela uma medida fundamental, para isso. Não única, mas fundamental!

CONCLUSÃO

O menino é infinito em si mesmo, ele não é um vir a ser. A pior coisa que se pode fazer para um menino é prepará-lo para o futuro, pois isto só lhe traria angústias. Temos que preparar o menino para hoje, porque o futuro é feito de muitos hoje.

ZIRALDO

Foi a partir do interesse pelos “hojes” adolescentes brasileiros em situação de rua, é que nos lançamos ao estudo de como ele percebe a escola em sua visão das experiências vividas, através de muitas passagens por ela e de que maneira essas lembranças e vivências, constroem uma perspectiva de futuro e de idealização dessa instituição.

Para essa compreensão, buscamos no processo histórico e social, como essa categoria de “meninos de rua”, permanecem até os nossos dias, com novas roupagens, mas com a mesma intensidade da temática.

Os significados que envolveram historicamente a problemática de crianças e adolescentes, que fazem das ruas o seu espaço de sobrevivência, influenciaram na própria mobilização de movimentos populares, da organização da sociedade e da construção de uma legislação que pudesse acompanhar a evolução na forma de tratar de forma a considerá-los como “sujeitos de direitos”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe um novo olhar, sobre a condição peculiar de desenvolvimento dessa população infanto-juvenil, não somente daqueles de

condições sociais privilegiadas, mas juntamente á estes, os que não têm acesso á condições que supram suas necessidades.

Por conta desse grande avanço, as políticas públicas foram se alterando, passando a criança e o adolescente em situação de rua ser visto não como caso de “polícia”, mas de “política” voltada para sua proteção integral. Apesar do trajeto da legislação ser efetivada em todas as suas possibilidades na realidade brasileira, ainda estar sendo trilhado, entendemos que é um começo para as transformações estruturais sócio-econômicas que ainda geram a discriminação e oportunidades desiguais.

Buscamos na literatura, algumas teorias que apresentassem o processo da construção social da adolescência e os fatores psicossociais que se apresentam nesta etapa do ciclo vital.

E através do contato com os adolescentes do Projeto “Três Corações”, foi possível constatar que eles apresentam os mesmos dilemas e sonhos, dos adolescentes da classe dominante, porém somados à estes, a não possibilidade de “ter o que se deve ter” para não se sentir um lixo, essa é a grande diferenciação, que ainda derruba a possibilidade de serem vistos como os demais adolescentes.

Rever as políticas de atendimento, é um ponto relevante na busca dessa cidadania sufocada por uma sociedade de consumo. Olhá-los como “coitadinhos” ou como “demônios”, não vão ajudá-los á uma percepção adequada de condição de “adolescer” com dignidade.

Entre outras marcas para o exercício da cidadania plena, a escola formal deve ser vista e pensada pelo foco do adolescente em situação de risco, em situação de rua.

Ao focalizar essas questões do processo de escolarização através do olhar do Adolescente em situação de rua, buscamos oferecer subsídios para o debate e a efetivação de políticas educacionais comprometidas com a população infanto-juvenil de nosso País, para que a condição estigmatizante de “adolescentes em situação de rua” seja substituído pela condição de “Adolescente Cidadão”.

A desigualdade social vem repercutindo na Educação, pois ela ainda é acessível a classes sociais providas de algumas possibilidades e torna-se excludente as famílias menos privilegiadas economicamente. Desta forma, a Escola formal ainda não se preparou para atender á demanda de crianças e adolescentes que fazem do espaço público (a rua), o lugar de relação com o saber, pois o modelo escolar ainda não proporciona uma vivência que os instiguem a permanecer neste contexto.

Os adolescentes entrevistados puderam lembrar sobre esse espaço escolar, sobre as suas relações sociais e afetivas que se deram nesse âmbito. Estar junto com os outros alunos, experimentarem o sentimento de pertencimento, foi uma das vivências mais positivas ligadas a escola.

Esse encantamento do aluno é traduzido pelo Educador Rubem Alves, da seguinte maneira: “a criança gosta da escola não por aquilo que aprende, mas pelo convívio com os amigos”. (DIMENTEIN e ALVES, 2003, p. 91).

Nas falas, nos sorrisos dos adolescentes do Projeto “Três Corações”, percebemos o quando essa rede de relações, tornou significativa a experiência escolar, juntamente com o lazer, as atividades extra-classes que envolvia a participação de cada um.

As atividades motoras e artísticas na escola foram uma das muitas questões que não foram analisadas neste estudo, como uma dimensão pertencente aos relatos dos adolescentes, mas constatamos que esses são os caminhos e possibilidades de uma escola mais significativa para essa população. Apesar da atividade física e artística não terem sido focos deste trabalho, reconhecemos sua importância e entendemos que eles exigem reflexão mais aprofundada.

Outra categoria analisada, foi a visão do adolescente em relação à figuras de autoridade. Pudemos enxergar a visão ambivalente que o adolescente apresenta dessas figuras, que ora, protegem, acompanham, ajudam no processo de aprendizagem, ora, desprezam, criticam, o discriminam. Alguns relatos apresentaram o apego, na figura do professor, como uma base de segurança, porém tiveram relatos de indignação com as figuras e regras de autoridade, chegando a análise ao outro extremo afirmando que na escola “têm muita gente ignorante que não ajuda nada”.

E por fim, a categoria pesquisada foi sobre a visão idealizada da escola e a perspectiva de futuro ligada a ela. Essa categoria confirma a nossa hipótese de que suas lembranças e vivências relacionadas à escola, são vistas, pelos adolescentes em situação de rua, como eles, são excluídos e percebem-se inadequados, sendo eles o problema, são eles que “dão trabalho” para a escola, e mesmo que o discurso atual seja de inclusão, nem sempre, isso significa a não-exclusão. Como bem avalia SAWAIA (2003, p. 56),

Na base da exclusão está o poder e a desigualdade social que o acompanha. Porém, para a manutenção desta ordem legitimada nas sociedades modernas (neoliberalismo), a desigualdade precisa ser administrada. Ou seja, os excluídos devem, de alguma forma, ser incluídos e sentir-se incluídos. Inclusão e exclusão configuram, assim, duas faces de uma mesma moeda, já que muitas vezes a inclusão não passa de uma estratégia de adaptação à ordem social excludente.

Nessa visão dialética sobre inclusão/exclusão, SAWAIA(2003;p.57), entende que,

administrar a desigualdade significa, portanto, incluir perversamente e tratar apenas e tratar apenas de seus efeitos superficiais, deixando de lado as causas mais profundas da exclusão, reproduzindo novas formas de sofrimento ético-político.

Nas falas e desenhos dos adolescentes, percebemos, que eles gostariam de ser tratados de forma digna, capazes de participarem do processo de aprendizagem com a mediação adequada dos professores e outras figuras de autoridade no contexto escolar. Porém, eles também demonstraram a reprodução dos valores dominantes, em punir, excluir e marginalizar àqueles que não se adequem á esses valores. Reeditando, assim, a mesma forma como são tratados e abandonados muitas vezes.

Lembrando de que a maioria dos adolescentes entrevistados estavam em regime de semi-liberdade, ligados a Febem, a experiência com essa instituição, com a vivência nas ruas e em vários abrigos, contribuem para essa visão “disciplinadora” que eles reproduziram ao pensar na escola ideal.

Apesar do aspecto negativo das inúmeras normas e regras da instituição escolar apontadas pelos adolescentes, elas também representaram em suas falas, a possibilidade de protegê-los de situação muito mais agravantes, das violências vividas fora dela.

Por fim pensar a Escola é pensar a sociedade. A escola reproduz os valores dessa sociedade, não somente os positivos, mas também as suas mazelas que levam ás desigualdades sociais.

Quando pensamos em Inclusão, Escolar, pensamos na possibilidade de todos terem acesso ao exercício da Cidadania, através da escolarização formal. Todos serem vistos como iguais em seus direitos de ingressar, retornar e permanecer na escola, apesar das diferenças individuais e de suas história de vida.

Porém, ao estudarmos a exclusão, percebemos que ela define o quanto, todos não são iguais, ao contrário, ela promove as diferenças individuais como forma de discriminação, ou seja, a mesma sociedade que negou à um grupo as oportunidades de sucesso, será ela a atestar através da escola, a predestinação do fracasso.

A exclusão escolar, muitas vezes, não se apresenta explicitamente, pois o discurso sobre a “Escola para todos” dá-nos a impressão de que a instituição escolar está pronta para receber e atender as demandas educacionais dos alunos em situação de risco. Porém, a história desses adolescentes, está repleta de repetências, dificuldades em acompanhar o conteúdo programático, e com isso, eles desistem de permanecer na escola. E, dessa forma., são vistos como os únicos responsáveis pela não adequação.

Os alunos que sofrem esse processo de exclusão na escola, já são pertencentes às classes sociais excluídas e essa desigualdade fecha um círculo perverso que sustenta a idéia de que aqueles que não têm um bom nível de escolaridade, possivelmente não terão melhores condições sociais e os que não têm condições sociais, não conseguem permanecer na escola e terem uma experiência significativa que contribua para a ampliação de seus projetos de futuro.

Esse estudo reafirma o interesse por um envolvimento nas questões sociais entrelaçadas com as educacionais. É evidente, que a temática a que nos propomos é ampla e permite outra análises e outras contribuições. A nossa visão como educadores têm sido confrontadas diariamente com a visão que o adolescente de rua têm da escola. Que desses olhares surjam propostas para uma Educação para todos em todas as dimensões da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência**. Trad. de Suzana M.G. Ballne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ALTENFELDER, Mário. **A nova política do Bem-Estar do Menor – FUNABEM –** Assessoria de Relações Públicas. Publicação n.1, Brasília, 1966.

APTEKAR, Lewis. Crianças de rua nos Países em Desenvolvimento: uma revisão de suas condições. In: _____. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.1. Porto Alegre, 1996. v.9, p.153-184.

APPLE, Michel W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Maria Vorrber (ORG) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1966. p.25-43.

ARPINI, Dorian Mônica. **Violência e Exclusão – adolescência em grupos populares**. Bauru: EDUSC, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

AZEVEDO, José Clóvis. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, Larence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.

BEE, Helen. **Ciclo Vital**. Trad. de Regina Garcez – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOWLBY, John. **Apego e perda, Vol I – Apego**. 2ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRANCHER, Leoberto N.; RODRIGUES, M.; VIEIRA, A.G. **O direito é aprender**. Brasília: FUNDESCOLA/ Projeto Nordeste/ MEC, 1999. p.820.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8-69 – 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado, 1990.

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BULGARELLI, Reinaldo. Direitos da criança e do adolescente. In. **Muitos Lugares para aprender**, CENPEC – São Paulo: Fundação Itaú Social/UNICEF, 20003.

CALIL, M. T. **A Constituição Da Subjetividade Em Menino De Rua – Análise de um caso na cidade de Santos**, 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CAMPOS, Herculano Ricardo. Dossiê sobre o menor – apresentação. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal , v.2, n.1, jan/junho. 1997.

CARVALHO, Alysson M. **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

CESAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso Psicopedagógico**. 1998. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1998.

CESE – Coordenação Ecumênica de Serviço. **Do direito e da Justiça das crianças**. Salvador, BA, 1996.

COIMBRA, Cecília M.B. Os especialistas da infância e da juventude: produzindo verdades competentes. **Cadernos de Psicologia e Educação – Deptº de Psicologia e Educação**. Deptº de Psicologia e Educ. – USP, v11 n. 20, 2001 p. 85 –88

COSTA, F.F.R. **Da escola da necessidade à necessidade de escola: A política de atendimento a meninos e meninas de rua na cidade do Recife (1993 – 1996).** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

CRAIDY, Carmén Maria – **Meninos de rua e analfabetismo.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

DAUNIS, Roberto. **Jovens – Desenvolvimento e Identidade: troca de expectativa na psicologia da educação.** São Leopoldo: Sinodal, 2000

DENCKER R., A.F.M.; DA VIÁ, S. C. **Pesquisa empírica em Ciências Humanas (com ênfase em comunicação)** – São Paulo: Futura. 2001, p.190.

DIAS, Marília Costa (COORD) – **Alfabetização e exercício de Cidadania.** São Paulo: Fundação Projeto Travessia, 2003.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Democracia em pedaços – direitos humanos no Brasil.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

_____ ; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos.** 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ERIKSON, E.H. **O ciclo da vida completo.** Trad. Por Maria Adriana V. Veronese (do original em inglês *The life circle completed*, de 1997) Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARIA, Ana L. Goulart; DEMARTINI, Zélia B.F.; PRADO, Patrícia Dias (ORGS) – **Por uma cultura da infância** – Campinas, SP: Autores Associados, 2002

FERREIRA, Tânia. Os meninos e a Rua – o Psicólogo e os Impasses da assistência. In : _____. **Psicologia: Ciência e Profissão.** n..01, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. Editorial – **Mitos: meninos de rua** – 05/06/97.

FRAGA FILHO, W. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do Séc. XIX.** Salvador: HUCITE/EDUFBA, 1996.

FRONTANA, Isabel C.R. Cunha. **Crianças e Adolescentes nas ruas de São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS Revista Científica** n. 1v.1, 1999, p 63-79.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 3ª ed, Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia Social de Rua : análise e sistematização de uma experiência vivida**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GREGORI, M. Filomena. **Meninos nas ruas: a experiência da viração**. 1997. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Programa de Antropologia – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____ ; SILVA, Cátia A.P. – **Meninos de rua e instituições: tramas, disputas e desmanche**. São Paulo: Contexto, 2000

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação, proteção social e muito espaços para aprender. In. **Muitos lugares para aprender**. CEPEC- São Paulo; Fundação Itaú Social/ UNICEF, 2003.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

KAPLAN, H. I ; SADOCK, B.J.; GREBB, J.A. – **Compêndio de Psiquiatria: ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica**. 7ª.ed – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

KOLLER , Silvia H.; LISBOA, Carolina. Amizade e vitimização: fatores de risco e proteção no contexto do grupo de iguais. **Psico. Revista de Psicologia**, Porto Alegre. PUC-RS, v. 34 n.1 p.71-94 , jan/jun, 2003.

KRUGER, J. Swart; DONALD, David. Crianças das ruas da África do Sul. In: _____. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.9 n.1. p 59-82, 1995

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.A. D. – **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Martha T. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003

MARQUES, Jairo. Pesquisa faz perfil de criança de rua. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 05. Abr. 2002.

MARTINS, Raul Aragão – Censo de Crianças e Adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. In: _____. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre. v.9, n.1. p.101–122. , 1996.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. **Rede de Relações Sociais: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três grupos etários**. 2001, 117f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas.

OLIVEIRA JUNIOR, Constantino R.. **Meninos de rua ou um beco sem saída? um novo resgate**. Tese de doutoramento. Fac. Ed. Física – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PALUDO, Simone S. – **A expressão das emoções morais de crianças em situação de rua**. 35p. Projeto de Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

PRANKE, Charles Roberto. Criança e Adolescente: de objeto à sujeito. **Informativo: Cidadania em foco**. São Paulo. ano 01, n.6, agosto/2003.

RIVERO, Cléia M. Luz. O que nos leva a rever nossa visão de mundo? **Revista das Faculdades Nossa Senhor do Patrocínio**, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Contagem de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. **Relatório Técnico, da Secretaria da Criança, Família e Bem Estar Social**. 2^a ed. São Paulo, SP, 1994.

_____. Crianças e adolescentes em situação de rua: Do discurso à realidade. **Anuário Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: ANPOCS, 1995

SAES, Décio. **Escolas “condena” crianças pobres. Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 out. 2003. Entrevista concedida à Folha na ocasião da defesa da Tese pelo Cientista Político D. SAEs na reunião da Anpocs (Assoc. Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais).

SANTOS, Benedito Rodrigues. **A emergência da concepção moderna da infância e adolescência**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUC/SP, São Paulo, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAWAIA, Bader Burihan. Fome de felicidade e liberdade. In. **Muitos lugares para aprender**. CEPEC- São Paulo; Fundação Itaú Social/ UNICEF, 2003.

SILVA, A.S. et. al. Crianças em situação de rua de Porto Alegre: um estudo descritivo In: _____. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre v. 11 n. 3. 1998.

TÁVORA, Mônica T. Evolução e crescimento de pais e filhos: mudanças necessárias nessa relação. **PSICO – PUCRS**, Porto Alegre, v. 34, n. 1 p.23-28, jan/jun, 2003.

TOMÁS, Catarina A. A transformação da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas. **Cadernos de Psicologia e Educação – Deptº de Psicologia e Educação – USP**, v. 11 nº 21, 2001 p. 69 – 74.

TRIVIÑOS, A.N.S. . **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

_____. Bases teórico metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis** v. 4 . Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TYLER, B. Forrest; TYLER, L. Sandra. Crianças de rua e dignidade humana. In: _____.
Psicologia: Reflexão Crítica, Porto Alegre v.9 nº1, p. 83 –100, 1996.

VIANA, A, - A relação com o saber, com o aprender e com a escola: Uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Cadernos de Psicologia e Educação**. Volume 12 número 24, p. 175-184. 2002.

VOLPI, Mário, O Conselho Tutelar e a Escola In: BRANCHER. Leoberto N. (org.) **O Direito é aprender**. Brasília: FUNDESCOLA/Projeto Nordeste/MEC, 1999. p.33.

WALGER, A.A.R. – **Dá licença, dona, podemos falar dessa coisa? A escola e suas implicações na visão de meninos de rua** – dissertação de Mestrado – PUC/SP, São Paulo, 1995.

YUNES, C et al. – Família vivida e pensada na percepção de crianças em situação de rua. **Cadernos de Psicologia e Educação** – Deptº de Psicologia e Educação – USP v. 11 nº 21, p. 47-56, 2001.

ANEXO A – Entrevistas

M1 – Adolescente de 16 anos

Pesquisadora: Quais as lembranças que você têm sobre as Escolas que passou?

M1: “Lembranças boas. Lembro dos *professô*, das amizades, das senhoras, as inspetoras. Eu já estudei em umas 5 ou 6, esta é a 6^a (pausa) *xô vê*, (pausa) só isso.

Pausa.(..)Lembro das zoeiras, das brincadeiras. Da hora que a gente ficava conversando todo mundo junto. Dos amigos de lá que morreram. Das matérias, não lembro nada.

São 7 escolas, as lembranças são das 6^a. As outras não foram muito boa não, as outras eu não gostava.(Pausa) Era chato, tipo, não era tanta gente como esta outra.”

Obs: Foi solicitado um desenho de uma escola. M1 ao desenhar relatou que não estava desenhando o lado de dentro da escola, porque senão teria que “desenhar gente”.

Demonstrou-se extremamente educado (como se tivesse passado por um reformatório, e na verdade está em situação de semi-liberdade, vinculado á FEBEM)

M2 – Adolescente de 17 anos

Pesquisadora: Solicitou que ela falasse sobre as lembranças das escolas

M2: “Tanta coisa... (pausa)

Vou colocar o principal, a 1^a. Vez que eu entrei na escola, como que fala? Eu tava com medo. Só medo. Eu não queria estudar, mas depois eu gostei. O que eu mais me lembro é isso”.

Obs.: Muita resistência, não queria falar.Quando foi solicitado para que desenhasse uma escola, disse que não gosta de desenhar. Como estava muito resistente, foi solicitado que fechasse os olhos, pensasse em suas escolas . Ela abriu os olhos e disse que iria desenhar “uma coisa só”.

Enquanto desenhava, aconteceu o seguinte diálogo:

M2: *“Eu queria entender, porque só falar de escola?”*

Pesquisadora: *“Porque eu gostaria de entender como você vê a escola. Você gostaria de falar sobre outra coisa?”*

M2: *“Não!”* (de forma bem enfática)

Pesquisadora: *“Por isso, eu gostaria somente de saber sobre a sua vivência na escola”.*

M2: *“Tá bom”*

Demonstrou um certo cinismo em realizar a tarefa. Parecia impaciente, como se tivesse perdendo um tempo imenso em estar lá.

M3 - Adolescente de 14 anos

Pesquisadora: Foi pedido que falasse sobre as lembranças sobre a Escola

M3: *“Estudei em 4 escolas, as quatro foi boa, a escola foi boa, gostei, tô na 6^a. Série agora ... (pausa). É tudo que tenho para falar... (pausa) Só ... (pausa).”*

Pesquisadora: Qual das escolas você se lembra mais?

M3.: *“Todas, me ensinaram, me ensinaram a saber um pouco das coisas, me respeitavam, respeitava o *professô*... (pausa) Só isso... (pausa).”*

Pesquisadora: solicitou um exemplo “do que eles ensinaram sobre as coisas”.

M3: *“Ah, me ensinaram como fazer conta, o meio ambiente, Geografia, mapa do mundo, que cidade era, como era, me ensinaram um monte de coisas, todos, só isso”*

Pesquisadora: Se você pudesse mudar a escola, como seria esta escola? O que teria nesta escola?

M3: *“Se eu pudesse mudar? Teria professor, diretor, refeitório, quadra, biblioteca, sala de computação, ah, ia ter um monte de coisas... (pausa) Ia ter professoras pra trabalhar, diretora, coordenadora... (pausa) ah, não sei não, só isso”.*

M4 – Adolescente de 16 anos

Pesquisadora Pediu para falar sobre as lembranças de escola

M4: “O primeiro Colégio que estudei foi o Colégio São Joaquim, na Aclimação, eu passei pela 1^a. Série, pela 2^a. Série e me lembro de muitos amigos, o Cauê, o Caio, o Henrique e outros. Estudei também no Gomes Cardim, na Aclimação também e passei pra 3^a. Série e depois eu parei de estudar, e depois eu voltei, fiz a 4^a. Série, e agora eu estou na 6^a. Série e passei pela 5^a. e tenho bastante amigo, só isso...(pausa) “

Pesquisadora: Solicitou que falasse sobre a primeira escola.

M4: “Ah, era bom, eu aprendi o que não sabia né? E cada dia mais aprendia as coisas, cada aula aprendia uma coisa, História, Português, Geografia, Matemática, Ciências, fui aprendendo, e eu sei um pouco de cada...(pausa) eu não sei mais (risos), não sei mais nada, eu não me lembro”.

Pesquisadora: E da segunda Escola onde você estudou?

M4: “Ah, estudei na 2^a Série, que eu baguncei, eu não passava de ano, aí eu fiz a 2^a. Série lá, conheci bastante gente e fiz a 3^a. e depois eu fui, eu sai de lá e depois eu vim morar no Centro, mas lá foi bom, eu conheci bastante gente, conheci o Beto, o Alex, o Willian, a Vanessa, a Monique, o Alexandre, e todos os meus amigos da sala, o Wendel, o Diego, todos amigos, só isso”

Pesquisadora: Se fosse dono da Escola, como seria esta Escola?

M4: “Ia ter tudo o que eles quisesse, mas tudo tem o seu limite, né? Seu senso de regras, certo? Não podia aprontar, nem nada, né?, tinha que obedecer e ser uma Escola que muita gente tá lá.

M4 – Adolescente de 16 anos

Pesquisadora Pediu para falar sobre as lembranças de escola

M4: “O primeiro Colégio que estudei foi o Colégio São Joaquim, na Aclimação, eu passei pela 1^a. Série, pela 2^a. Série e me lembro de muitos amigos, o Cauê, o Caio, o Henrique e outros. Estudei também no Gomes Cardim, na Aclimação também e passei pra 3^a. Série e depois eu parei de estudar, e depois eu voltei, fiz a 4^a. Série, e agora eu estou na 6^a. Série e passei pela 5^a. e tenho bastante amigo, só isso...(pausa) “

Pesquisadora: Solicitou que falasse sobre a primeira escola.

M4: “Ah, era bom, eu aprendi o que não sabia ne? E cada dia mais aprendia as coisas, cada aula aprendia uma coisa, História, Português, Geografia, Matemática, Ciências, fui aprendendo, e eu sei um pouco de cada...(pausa) eu não sei mais (risos), não sei mais nada, eu não me lembro”.

Pesquisadora: E da segunda Escola onde você estudou?

M4: “Ah, estudei na 2^a Série, que eu baguncei, eu não passava de ano, aí eu fiz a 2^a. Série lá, conheci bastante gente e fiz a 3^a. e depois eu fui, eu sai de lá e depois eu vim morar no Centro, mas lá foi bom, eu conheci bastante gente, conheci o Beto, o Alex, o Willian, a Vanessa, a Monique, o Alexandre, e todos os meus amigos da sala, o Wendel, o Diego, todos amigos, só isso”

Pesquisadora: Se fosse dono da Escola, como seria esta Escola?

M4: “Ia ter tudo o que eles quisesse, mas tudo tem o seu limite, né? Seu senso de regras, certo? Não podia aprontar, nem nada, né?, tinha que obedecer e ser uma Escola que muita gente tá lá.

M5 – Adolescente de 17 anos

Pesquisadora: Pediu para que falasse sobre as lembranças sobre a Escola

M5: “O que eu lembro da minha Escola, da minha infância, é as peças que tinha na Escola, que era muito legal, na hora do intervalo que a gente jogava bola, pulava corda, brincava de bola, fazia muitas coisas legal, saia mais cedo da Escola ficava brincando lá na porta da Escola, de papel, um tacando papel no outro “ (parecia feliz ao se lembrar deste fato)...(pausa) “Na sala de aula, quando eu ia escrever na lousa, quando eu tinha que fazer leitura, também gostava bastante e o que eu lembro mais na Escola...(pausa) (sorri) o que eu me lembro mais da Escola é quando eu fazia Português que a Professora sentava do meu lado e me ensinava e aprendia bastante coisa, escrevia na lousa, que eu tinha bastante vergonha, aí eu perdi a vergonha, i estudo ainda, vou fazer a 7ª. série Supletivo, pretendo continuar estudando e relembrar tudo o que acontece cada dia que eu vou na Escola”

Pesquisadora: Qual era a Escola que ela se lembrava mais? Foi pedido para que contasse sobre essa Escola.

M5: “O que eu tenho para falar do “Ávila” que é assim, quando eu cheguei lá na Escola no primeiro dia de aula, eu fui bem recebida, tanto pelos alunos como pelos professores, na sala de aula, é, escrevia bastante, o que eu mais gostava era de Educação Física, lá na Escola era muito legal a aula que a Professora dava pra *nóis*... (pausa) A gente brincava de pimbolim...(pausa) pula corda...(pausa).

(Pausa maior) Tinha bastante festa na Escola, eu participava de dança, dos jogos que tinham na Escola, muito legal também era o dia da eleição, a gente sentava na sala de aula junto com as nossas mães, junto com os professores e lá foi a Escola que mais gostei até hoje, de toda Escola, lá é que eu mais gostei , que eu lembro bastante coisa da Escola, que eu acho legal de relembrar. Relembrar é viver, esquecer é morrer”.

Pesquisadora: Se fosse a dona da Escola, o que mudaria? Como seria esta Escola?

M5: “Se eu fosse uma dona de uma escola, eu ia mudar bastante coisa, como os Professores que não ia aceitar que eles faltassem, é, pichação, eu não ia aceitar na Escola, cigarro na Escola, eu não ia aceitar, só do portão pra fora...(pausa maior). Bagunça na Escola, como estourar bombinhas, que lá na Escola onde eu estudo agora, tem um pessoal que estoura bomba no banheiro e mancha as paredes, faz buracos na parede, eu não ia aceitar, eu ia atrás da pessoa, tirar da minha Escola. As merendas da Escola, as merendas da Escola seria um pouco mais melhor, para as pessoas... (pausa) se tivesse aula vaga, os alunos ia ficar na Escola até dar hora certa deles ir embora, porque se acontece alguma coisa na rua a culpa é da Escola...(pausa). Jogos na Escola eu ia querer bastante, para os alunos, esporte...(pausa) .

A Escola toda com o *uniforme* da Escola , se não tivesse dinheiro, eu ia marcar um dia para a pessoa pagar, mas tinha que ir de *uniforme* para a minha Escola. Carteira suja eu não ia aceitar, o aluno tinha que ficar com álcool, trazer álcool, dar para os Professores, ia limpar a mesa. Quando aceitei, ia mudar bastante coisa”.

Obs.: Ao ser solicitado o desenho de uma Escola, M5 disse que não sabia desenhar. Na hora de desenhar perguntou se podia desenhar uma casa e escrever a palavra “Escola”, pediu uma régua “para não sair torto”

Ficou muito concentrada no desenho. Foi pintando devagar, parece que não queria sair da sala, desta situação de ser entrevistada.

M6 – Adolescente de 16 anos

Pesquisadora: Pediu para que falasse sobre as lembranças da Escola

M6: “...(pausa) Não, de especial, não lembro de nada...(pausa) não lembro nada de especial da escola, nada, nada, nada,,,(pausa) não lembro de nada...(pausa) Amizade, amigos, tem vários...(pausa). Ah, só isso mesmo, não lembro...(pausa)”

Pesquisadora: Foi solicitado que falasse dessas amizades

M6: “Ah, senhora, é tantas... co mo eu vou lembrar de todas, de uma, difícil falar sobre essa amizade, não sei não o que dizer...(pausa) não faço nem idéia...(pausa) não sei...(pausa) não tenho idéia...(pausa) não lembro de nada...(pausa)”

Obs.: Muito resistente, não quis revelar nada sobre as suas lembranças.

Não foi perguntado mais nada, pois M6 parecia muito perturbado com a tarefa de pensar sobre a Escola.

M7 – Adolescente de 17 anos

Pesquisadora: Pediu para falar sobre lembranças sobre a Escola

M7: “Ah, todas as Escolas que estudei foi sempre boa, têm vários amigos, o Professor foi sempre bom, me ajudaram, deixa ver que mais...(pausa) . Ah, (risos) só isso, me ajudaram sempre me incentivaram a estudar, não dei trabalho, muito trabalho, mas um pouco de trabalho eu dei, mas sempre me ajudaram, foram legal comigo, sempre me incentivaram a ter uma profissão, me ajudaram...(pausa)só, só as coisas boas. Agora tô no 1º. Colegial, todos foram igual, todos os Professores foram legal comigo...(pausa)

Pesquisadora: Se fosse dono de uma Escola, como ela seria?

M7: “Que fosse tudo certo, não tivesse drogas, armas, que todas as crianças estudassem, umas crianças da periferia que não estudam na Escola, aí, se eu fosse dono da Escola colocava essas crianças pra estudar, sempre, ah, pra elas virar alguma coisa no futuro, né?”

Obs.: Depois de responder, pediu para eu desligar o gravador e disse que na Escola têm muita gente ignorante, que não ajuda nada.

M8 – Adolescente de 16 anos

Pesquisadora: Pediu para falar sobre as lembranças sobre as Escolas

M8: “Na Escola eu me lembro de várias coisas, tipo as amizade, de algumas Professoras assim, que me ajudaram, campeonato assim na Escola, deixa ver o que mais... (pausa). As situações na matéria, as professoras me ajudavam assim... (pausa), deixo ver que mais...(pausa)...(pausa) Os trabalhos que eu fazia em casa de aluno, excursão legal, só...(pausa)”

Ah, lembro de festas que tinha, das excursão, dos campeonatos. Também era legal que a minha avó trabalhava lá, conheci uma *pá* de gente...(pausa)

Pesquisadora: Se fosse dono de uma Escola, como seria esta Escola?

M8: “Acho que a primeira coisa, eu ia deixar bem limpo assim, gente que cuida da limpeza, os professores assim, incentivar os alunos pra não deixar virar bagunça entre os alunos, ter bastante horário pra tudo, assim, excursão, fazer campeonato, jogo, Educação Física, é, ter uma comida boa pra quem de vez em quando assim...(pausa) ter horário pra tudo na Escola, Escola divertida, só isso”(sorri).

M9 – Adolescente de 15 anos

Pesquisadora: Lembranças sobre as escolas que freqüentou.

M9: “Me lembro assim, que passei, que, eu passei por várias Escolas diferentes, que nem , algumas Escolas assim, né, Estadual, né e Pública, e algumas Estaduais assim que mais condições assim, que nem, passeios era grátis, e, eventos que tinha na Escola, teatro, esse negócio, era grátis. Que nem, agora já teve algumas que eu passei, que assim, mal tinha lanche, faltava as coisas, assim, também, as Escolas, cada Escola que passei era diferente as matérias, Matemática era diferente, português era diferente, e assim e geralmente em toda escola assim algumas eu me dou bem, né? Algumas eu me dou mal porque sou um pouco bagunceiro(sorri) e acho que é...(pausa) ah, cada Escola acho que é diferente que eu já passei em algumas que era melhores, que nem essa que eu tô, não é tão legal como a “Tomaz

Galhardo” que eu fiquei lá na Lapa. Aí na Escola “Tomaz Galhardo”, o lanche, assim, coisas diferentes, davam cachorro quente, refrigerante, o passeio, assim, tudo grátis, eles não cobravam nada na Escola, assim, davam os uniforme grátis, que nem, nesta Escola que eu tô, o passeio é caro, assim, o lanche mal tem, às vezes, a gente chega lá e já acabou o lanche, porque é pouco. E assim, precisa de várias coisas a Escola, pedem as coisas pra *nóis*, assim, mas...(pausa) tudo bem... (pausa longa).”

Pesquisadora perguntou se ele lembrava de mais alguma coisa

M9: “Ah, não, acho que...(pausa) ah, na Escola assim também que eu acho legal na Escola é quando a educação Artística, a Educação Física assim, agora a Professora tá querendo tirar, né?, pois *nóis* *tamo* um pouco bagunceiros na sala (risos), aí ela tá querendo tirar a Educação Física e a Educação Artística e nem cada Escola assim é diferente eu acho, porque numa Escola que eu passei a Educação Artística era uma das matérias que ia acontecer em cada dia que nós tivéssemos aula aí, já, agora nesta Escola que eu tô, a Educação Artística assim, é escolhida pela Professora, que vai ser dado, e se vai ter ou não, se vai ter bagunça, ela tira a Educação Artística e a Educação Física e é assim né?...(pausa) se *nóis* nos comportamos, se *nóis* fizer um monte de coisas que é a programação da Escola, agora, se *nóis* *bagunçá*, ela tira tudo. É só isso...(pausa)

Ah, eu lembro que eu tinha umas professora assim, tão boa, assim, delas querer participar da minha vida, delas querer me ajudar, assim, de eu chegar, de algo ter acontecido no Projeto tal, porque eu tô bastante tempo nessa vida de projeto, aí, eu tava assim, alguma coisa que dava em casa, eu tinha discutido com alguma tia, e chegava na Escola triste, aí, chega lá, a Professora *querê* saber, *querê* me ajudar, querer ir em casa, saber, sabe, as Professoras assim, agora já tem algumas assim que nem essa minha agora, ela assim, só é Professora mesmo, ela não quer participar da minha vida, ela não quer me ajudar, sabe, ela só faz a obrigação dela, o trabalho dela, agora, outras Professoras que eu já passei, já foram em

casa comigo, de eu tá chorando, de eu não querer voltar pro Projeto, delas me levar em casa, e falar com a tia, pessoas assim, maravilhosas, assim, algumas Professoras que eu tive assim, também super bom, e também a convivência na sala de aula, que nós também não *tamos* na Escola só pra ser aluno e um professor, acho que a gente pode ser amigo também, e...(pausa) tinha algumas Professoras que eu me dava bem, dava, todo dia vinha conversar comigo, se encontrava antes ,de ir para a Escola junto, ser amiga, assim, fora da Escola, tipo, na semana se encontrar, ela me levar na casa dela pra brincar com o filho dela e tal e, agora, já tem algumas que a gente só vê na Escola, assim, só fala com a gente na Escola, “oi, tudo bem?”, “a matéria é tal”, mas...(pausa), ah, tinha uma professora maravilhosa, agora, tem algumas, que faz a obrigação delas, só...(pausa)e assim, outra coisa, em relação aos alunos, né, tem alguns alunos assim, que eu sempre, assim, me dou bem, né?, com alguns alunos, exceções, né? aí, assim, a maioria das escolas que eu passei, assim, eu não me dava bem com nenhum aluno, não sei porquê, porque acho que eu sou difícil de me enturmar com as pessoas, fazer amizades, mas agora assim, eu tô tendo uns amigos na escola, bastante, agora eu comecei a evoluir, assim, nas minhas amizades, estou cheio de amizades e eu acho que é também a mesma coisa com os alunos, né, nós não *tamos* só como uns colegas de aula, de classe, mas nós pode ser amigo fora, tanto é que eu tenho amigo que vem aqui em casa, que vem aqui conhecer o projeto e eu acho legal isso, ser amigo das pessoas...(pausa).”

Pesquisadora perguntou sobre quantas escolas ele freqüentou.

M9: “ Cinco, uma é a “Tomaz Galhardo”, outra é perto da onde minha mãe mora e umas outras lá que eu esqueci o nome. Assim, eu tinha uma Escola assim, que tinha umas coisas tão diferentes, tão legal, que nem, *nóis* ia lá mexer com Ciências, esses negócios, lá tinha um bebê, um recém nascido dentro num potinho, tinha as cobras, um monte de coisas, tinha Escola que tinha mais condições, mas tinha cada coisa legal, agora, tive algumas, que eu passei, assim, bem pobres, humildes, sabe, falta as coisas, a maioria que eu passei era tudo

legal, era Escola que dava gosto de ir todo dia, essa aqui que eu tô agora, não dá gosto não, de vez em quando , eu quero faltar (risos), mas, é assim...(pausa).”

Pesquisadora: Se fosse dono de uma Escola, como seria?

M9: “Ah, se eu fosse dono da Escola, a Escola perfeita pra mim, seria...(pausa), em relação a alimentação da Escola, eu providenciaria, assim, alimentação saudável, alimentação boa, porque eu ia me colocar no lugar dos alunos, se eu gosto disso, porque, se eu não gosto disso, por que eu vou dar para eles?Eu acho que ia me colocar em todos os sentidos ,no lugar dos alunos, que nem,no lanche, aí teria um lanche bom, aí não ia faltar coisas, assim, nem em relação á Educação Física, Educação Artística, assim, teria mais lazer, arrumar momentos de lazer, momentos de atividades, momento sério que é momento dos estudos, assim, nas lições, eu...(pausa), as Professoras, eu ia exigir delas, que elas, quando a pessoa tivesse dificuldade, de ir lá na carteira da pessoa, ensinasse aquela pessoa , com paciência, sem gritos, sem extremos, assim, e...(pausa) acho que ia ser uma Escola super boa, um lugar que o Diretor era amigo dos alunos, não era afastado, o vice-Diretor era amigo, não era assim, só vai lá pra resolver quando os alunos tão la fora, não, todo mundo seria amigo, chegar ao ponto da gente conhecer a casa das pessoas, visitar quando elas tiverem doentes, saber porquê não foi pra Escola, pedir que justifique a falta na Escola, tudo assim, se no recreio, no recreio ia ter alguém vistoriando, assim, sabe, dando atividades, no recreio, não ficar tão bagunçado, só lá as crianças fazendo o que quer, não! Acho que teria uma pessoa dando atividades de arte, atividades de dança, atividades de várias coisas, assim, tudo no recreio com lazer. E na sala de aula, assim, na hora dos estudos, assim, que eu ia passar as matérias, que assim, se eu vou passar (risos), agora, se é difícil pra mim, eu não vou passar, porque vai ser difícil pra eles, agora, vou passar as matérias fáceis e na mesma hora, mais ou menos, assim, os melhores alunos, na excursão iam de graça, entendeu? Pegam firme na sala de aula, vê que o estudo é uma coisa assim, principal na vida das crianças, aí, nos passeios ia ser de graça, alguns

também, podia faltar as coisas na Escola, ia precisar de dinheiro e ia ter de pedir. Agora, a maioria dos passeios, as atividades, teatro, tudo o que for feito na Escola ia ser de graça, ia procurar também pessoas pra dar dança, várias atividades dentro da Escola, e...(pausa) ah, ia ser dez, dez! Sabe aquela Escola que todo mundo sonhou? Vai na catina, de graça as coisas, ah, eu tô falando isso porque eu sou aluno e gostaria que tivesse isso pra mim, então, se eu fosse dono de uma Escola, ia ser dez! Todo mundo ia gostar dessa escola!

Obs.: Investiu um tempo grande para desenhar. No desenho mostrou que desenhou uma aluna mais velha, que levou até á diretoria, dois alunos menores que estavam passando por problemas em casa, mas agora eles estavam felizes porque tudo havia ser resolvido.

M10 – Adolescente de 12 anos

Pesquisadora : Solicitou que falasse sobre as lembranças da Escola.

M10: “Eu tava na Escola “Chácara das Corujas”, lá era legal...(pausa) só sei que lá tinha muito moleque que fumava muito () (não consegui entender), aí meu pai me tirou, eu fiquei saindo muito de casa, aí ele me colocou aqui. Aí eu tô fazendo um estudo, um curso pra passar pra 5ª. Série, aí este mês eles vão dar uma provinha pra mim, no Estados pra mim passar pra 5ª. série. É legal a Escola, vai passando de ano, vai passando de ano...(pausa) pro...(pausa) aí quando crescer, já pode arranjar um emprego melhor...(pausa)

Pesquisadora: Pediu para falar sobre as pessoas na escola.

M10: “As pessoas aqui, é meio chato, é um pouquinho chato, eu não gosto muito não...(pausa)...têm bastante amigo na Escola, me ajudava a fazer os meus negócios, os trabalhos, fazia trabalho de Escola em casa, com eles ...(pausa) só isso, só isso que eu lembro”

Pesquisadora: E as pessoas que “são meio chatas”, como que é?

M10: “É que ela falava muito (risos) e aí elas levava na diretoria, não podia fazer nada...(pausa)...diretoria...(pausa)...só isso.”

Pesquisadora perguntou se fosse dono de uma Escola. Como seria.

M10: “Ah, eu colocava Polícia nê, nas entradas, para os moleques não ficar saindo, cabulando aula, né? É...(pausa) colocava mais professores, porque não tá tendo muitos professores , né?, colocava mais vagas...(pausa) é só...(pausa) colocava, e só.

M11 – Adolescente de 14 anos

Pesquisadora: Solicita que fale sobre as lembranças sobre a Escola

M11: “Eu estudei na “Duque de Caxias”, “Castro Alves”, “Chácara das Corujas”, só...(pausa) E aí, fala o quê agora?

Pesquisadora: Tudo o que você quiser, aquilo que você lembra sobre essas Escolas.

M11: “Ah, era legal, as três Escolas que eu estudava era legal, essa aí também, que eu estou estudando agora...(pausa)”

(Faz cara de interrogação, como querendo saber o que deveria falar).

Pesquisadora: O que “ é legal” para você?

M11: “ Professores, a matéria, a única matéria que eu não gosto muito é matemática (risos). Matemática é ruim... (pausa). E aí?... (pausa). Acho os professores legal, todo mundo é legal na escola...(pausa) E aí? Falo o que agora?... (pausa) “

Pesquisadora: O que você lembrar, o que acontecia lá , o que você se lembra da escola?

M11: “Deixo lembrar...(pausa), acontecia bastante coisa, eu brincava, nesta escola não é de brincar não, porque, enche o saco, se você não vai bem...(pausa). E aí?... (pausa longa)”

Pesquisadora: Se fosse dono da Escola, como ela seria?

M11: “Teria gente que queria estudar, várias matérias, livros...(pausa), doações, tudo... (pausa longa) Uma escola que tem bastante gente que eu conheço...(pausa). Só isso.

M12 – Adolescente de 13 anos

Pesquisadora: Lembranças sobre a Escola.

M12: “Eu só estudei em duas escolas...(pausa).O diferente é que eu estudei no ensino fundamental, ah, eu me lembro que era trancado lá, o pátio era meio cheio de grade, esta aqui é diferente, que ela, mei, você pode mais sair, que o pátio é maior, não tem grade, é só isso que eu lembro. As pessoas da outra escola e dessa aí, praticamente trabalham a mesma coisa ...(pausa) Não deixa ninguém no corredor, não pode ficar bagunçando na sala, vai pra diretoria, ela assina o livro...(pausa) acho que só, que eu lembro ...(pausa)

Pesquisadora: E se fosse dono de uma escola, como ela seria?

M12: Ah, não sei...(pausa)Ah sei lá, sala de informática, uma Educação Física mais reforçada, ensinar Química e Biologia, voltar a ensinar, desde a 5ª. Série, que não ensina mais,...(pausa) religião também não ensina mais, só ensina agora a partir da 8ª. Série. Acho que só...(pausa)

M13 – ADOLESCENTE DE 15 ANOS

Pesquisadora: Pediu para que falasse sobre suas lembranças sobre a Escola

M13: Ah, eu estudei lá, quando eu estava estudando em Parrelheiros, *vixe!*, uma escola, o professor não tava nem aí com o aluno, o aluno podia fazer o que quisesse, brigava com a diretora, estourava o vidro dela, do carro dela, aí foi até quando eu fugi de lá, porque eu tava num outro Abrigo, “Vivenda da Criança”, aí a irmã Ivone, que era uma freira lá, começou a falar *pros* maior bater nos menor, cheguei e fugi, né? Aí foi nisso que eu vim pra cá nos “Três Corações”, aí eu fui embora, depois voltei, aí eu fui pro Mato Grosso, aí eu comecei a estudar na Escola, aí o ensino lá não é tão forte como é de São Paulo, não tem tanta violência... (pausa maior).

Pesquisadora: Pediu para falar se fosse dono de uma escola, como ela seria?

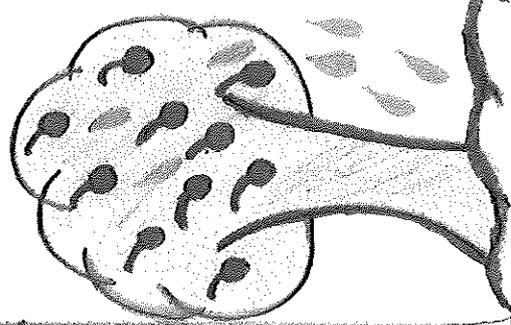
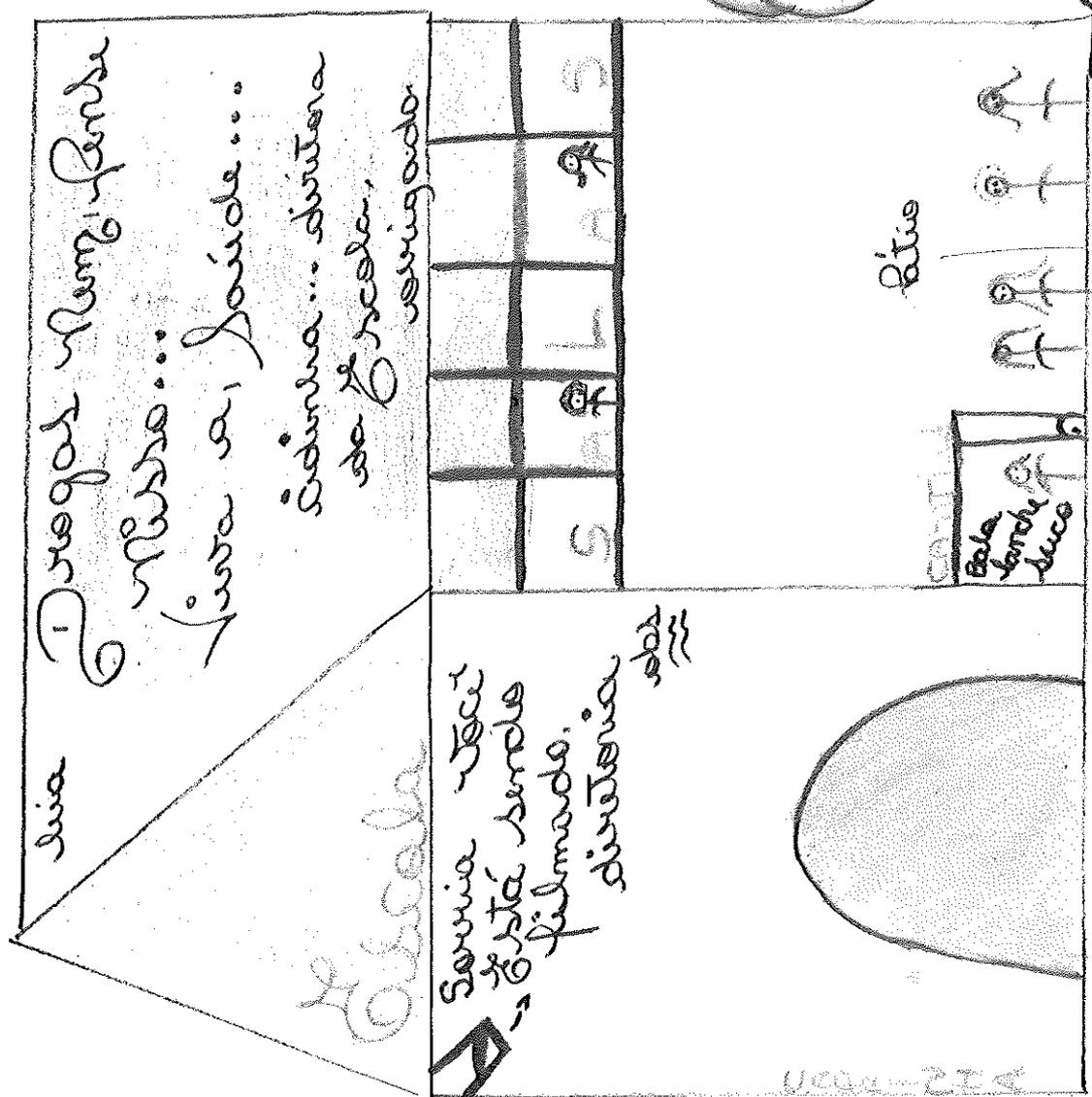
M13: Como seria?...(pausa) Como se eu fosse montar uma escola, primeiramente, ia...(pausa) ah! Ter mais liberdade, não tanto liberdade, porque senão, se tivesse muita liberdade, os alunos ia aproveitar bastante, mas, tipo, não ficar pegando no pé dos alunos também, é...(pausa) ah, acho que todos os adolescentes gostam de...(pausa) sala de computação, se fosse a minha escola, não ia usar muito o caderno, ia usar mais rede de internet, né?

Pesquisadora: Questionou sobre a série que está cursando.

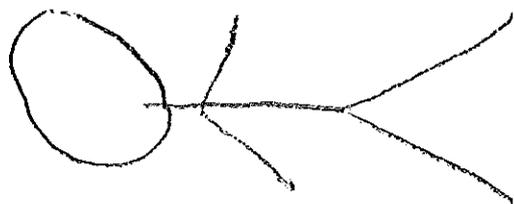
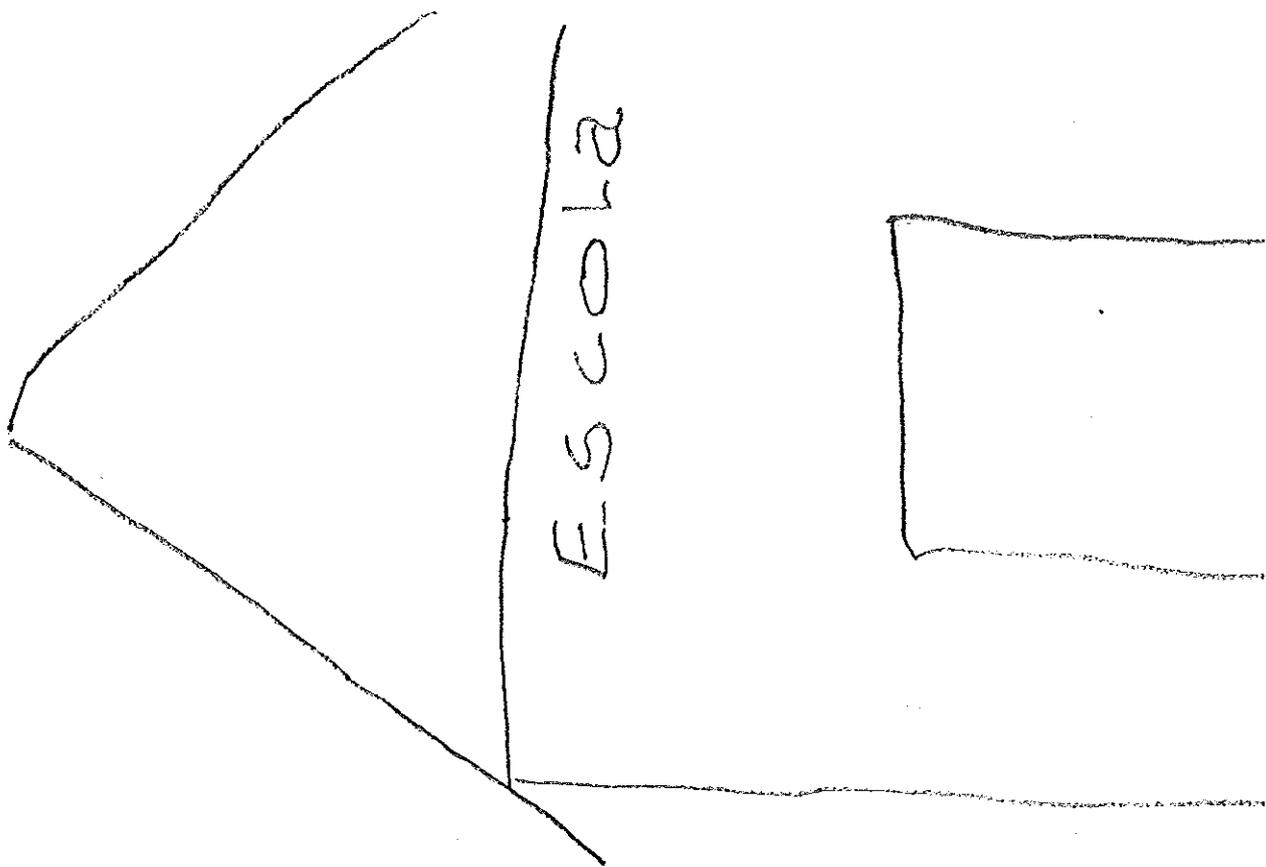
M13: Tô fazendo o Supletivo, eu nunca repeti, tipo assim, quando eu tava morando com o meu pai, tava terminando a 5^a. Série, faltava 2 meses, aí nisso eu tava com 12 anos, era pra eu tá na 8^a. Já, aí eu perdi, eu vim pra São Paulo, aí eu perdi, eu vim pra São Paulo, aí fiz a 5^a. Série de novo, aí eu fiz a 6^a. Série, quando eu tava terminando a 6^a. Série, foi quando eu vim da “Vivenda da Criança”, aí eu cheguei aqui e não encontrei vaga. ..(pausa)

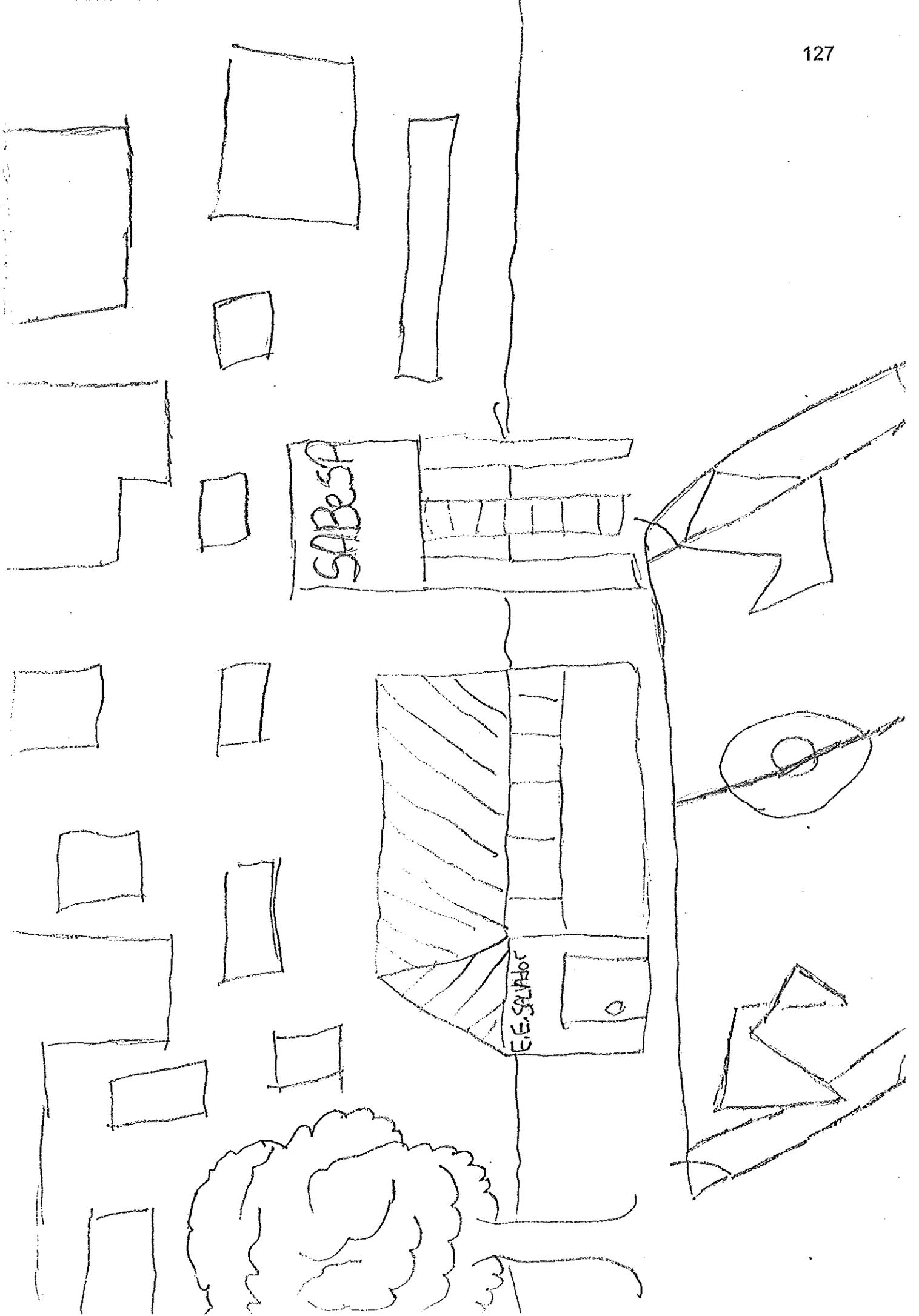
ANEXO B – Desenhos feitos pelos adolescentes atendidos pelo
“Projeto Três Corações”

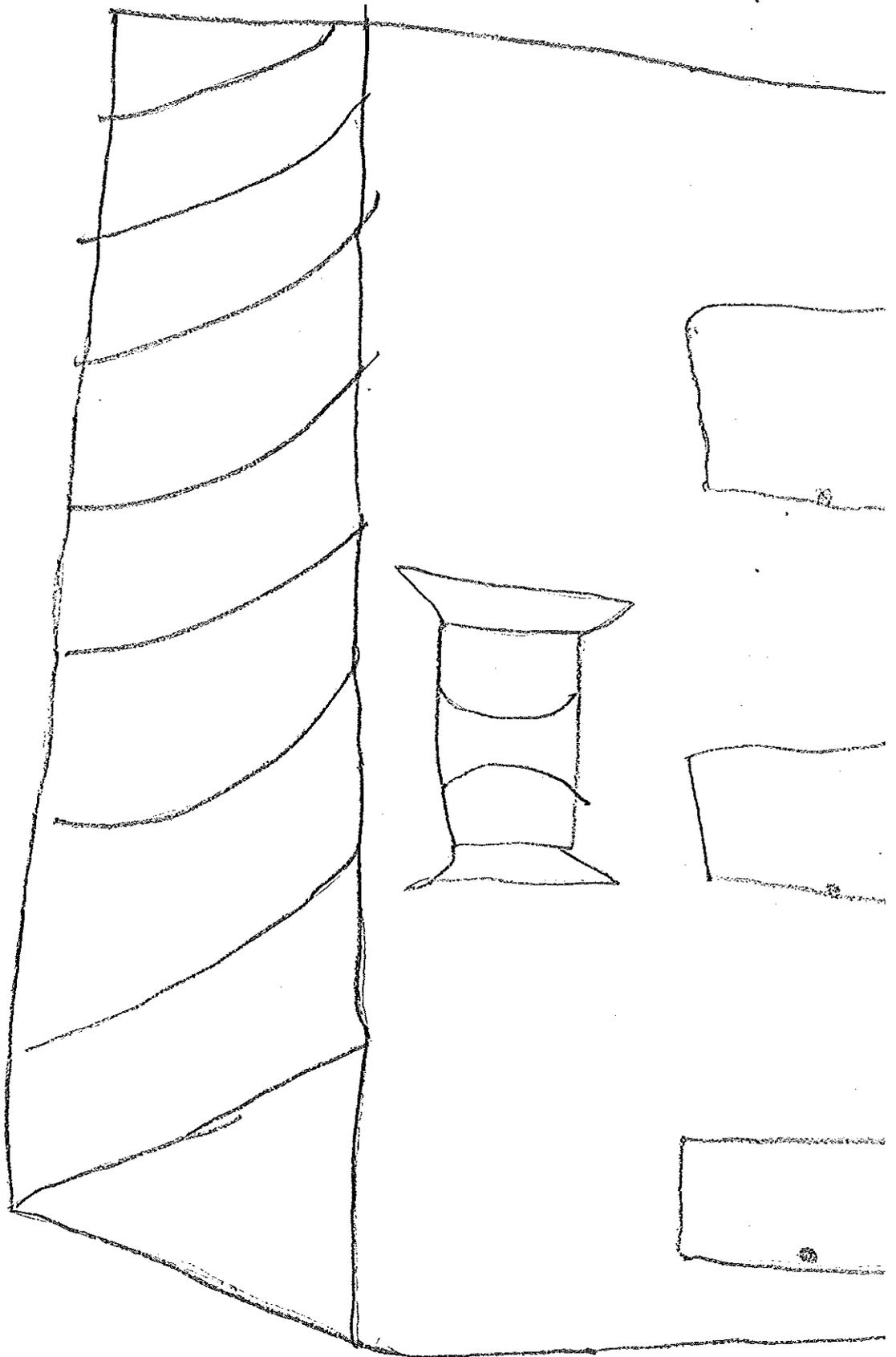


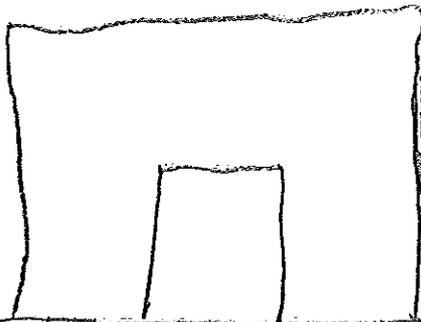
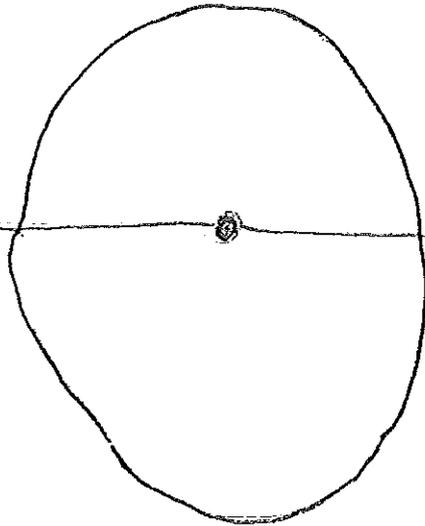
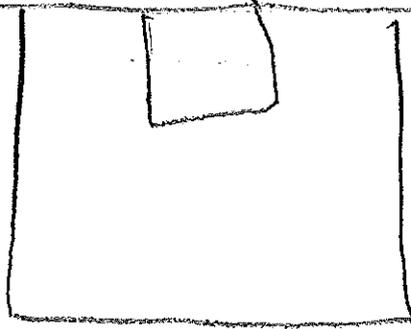


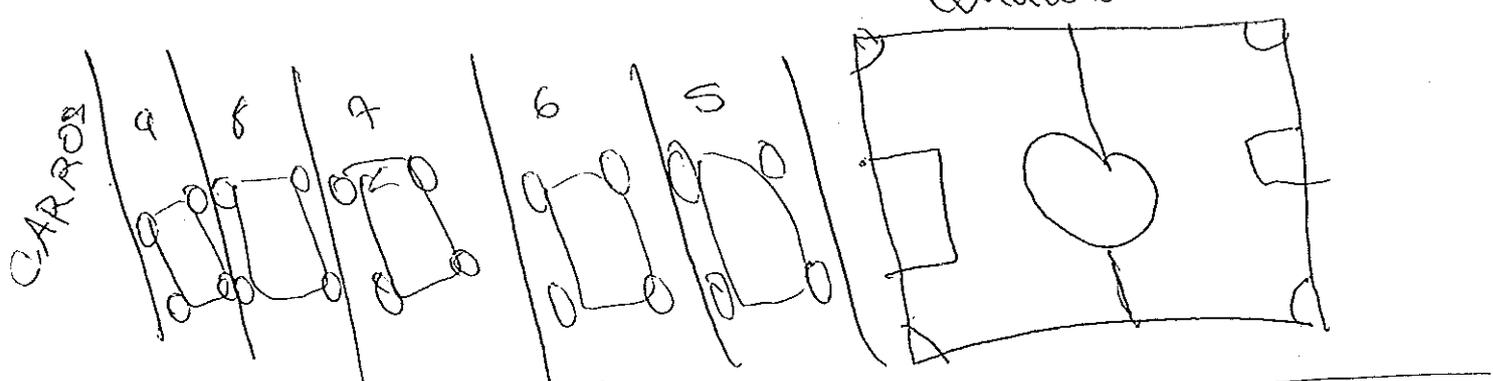
1000-210







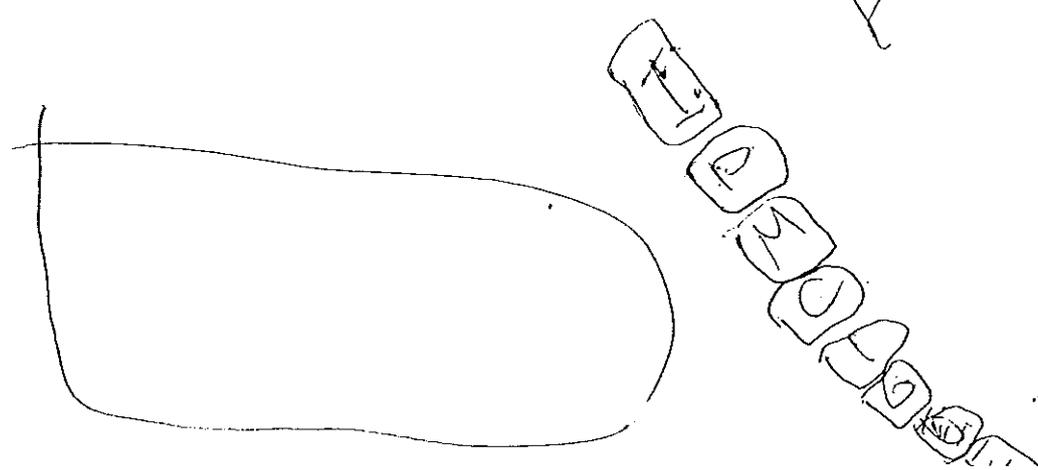
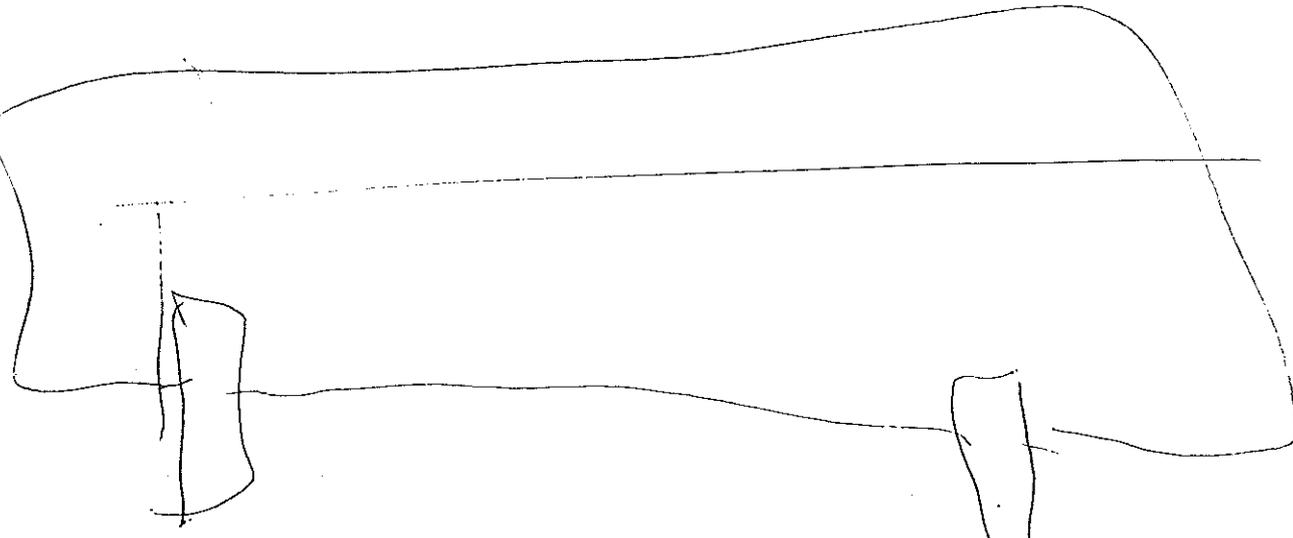


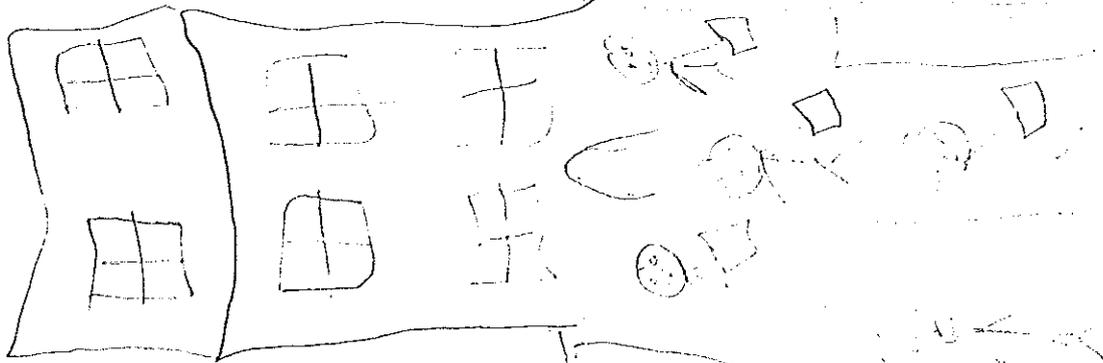
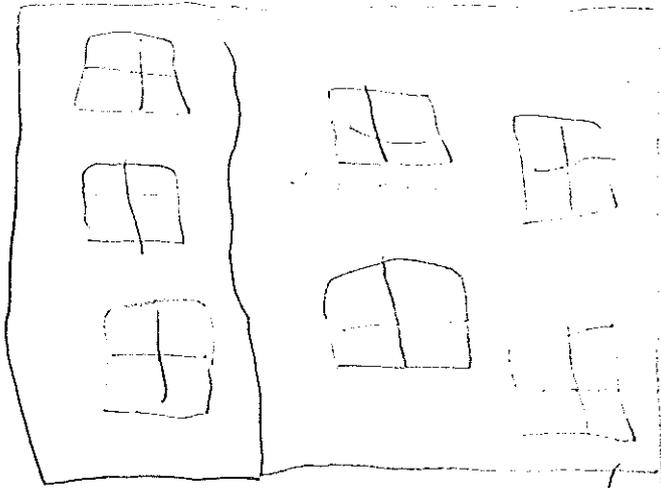


RUA

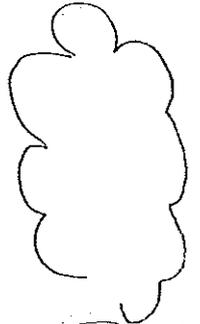
É UMA ESCOLA

Claudinei felicissimo dos Santos

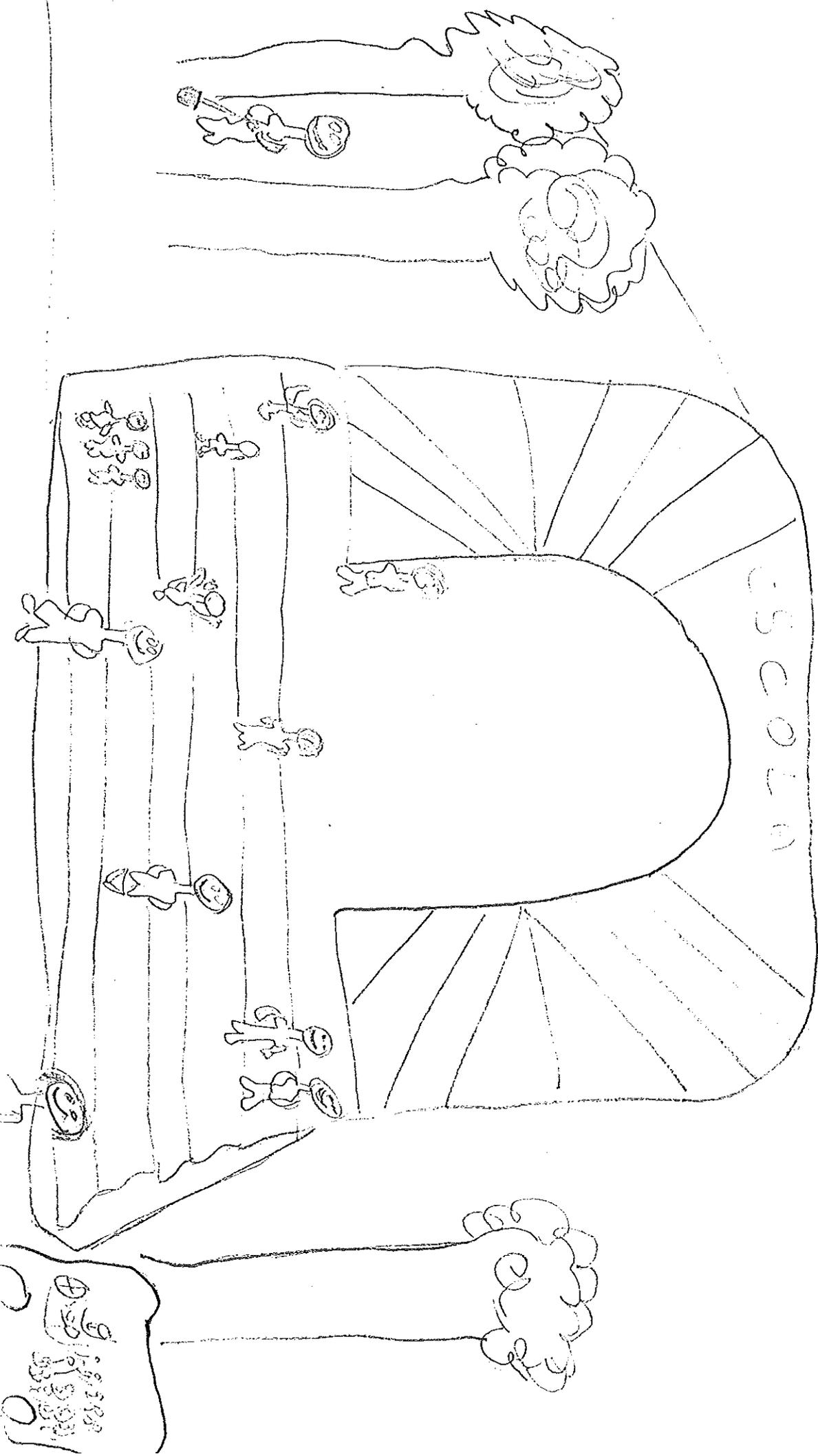


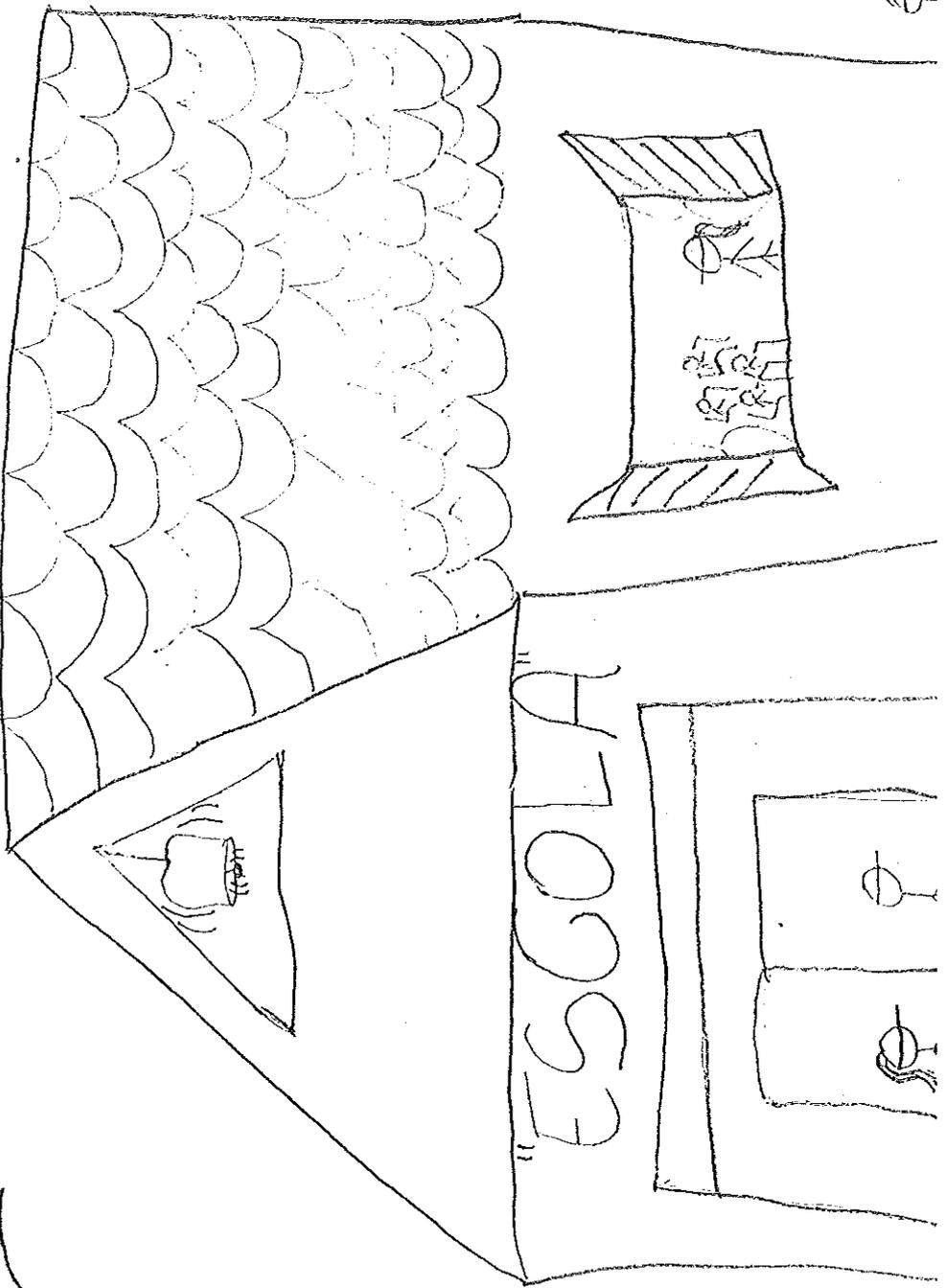
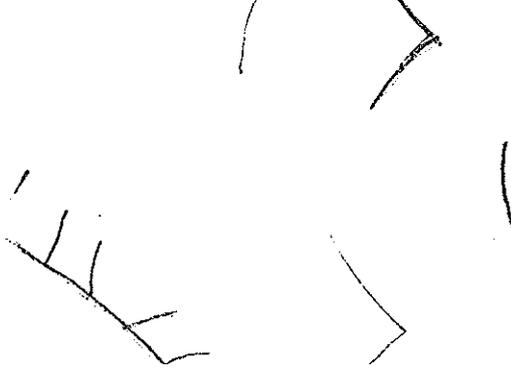
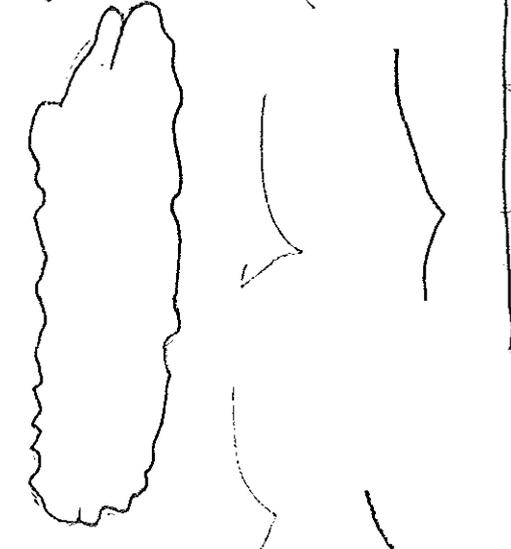
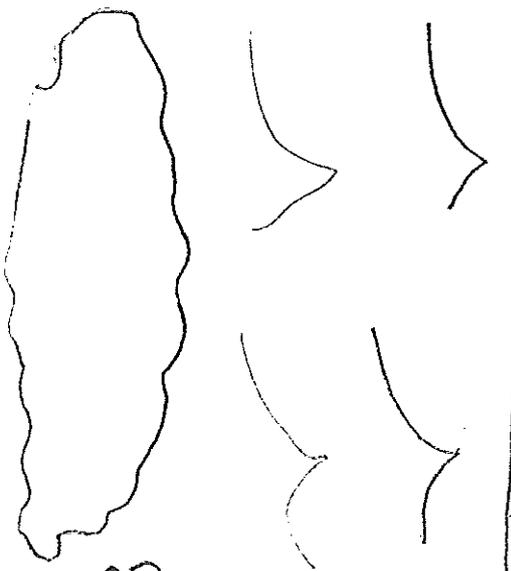
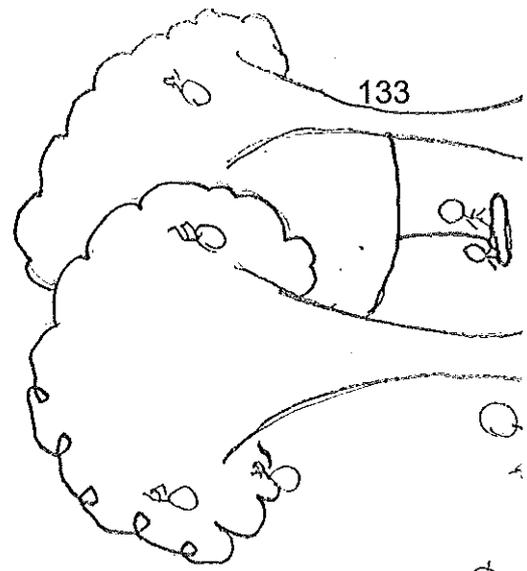


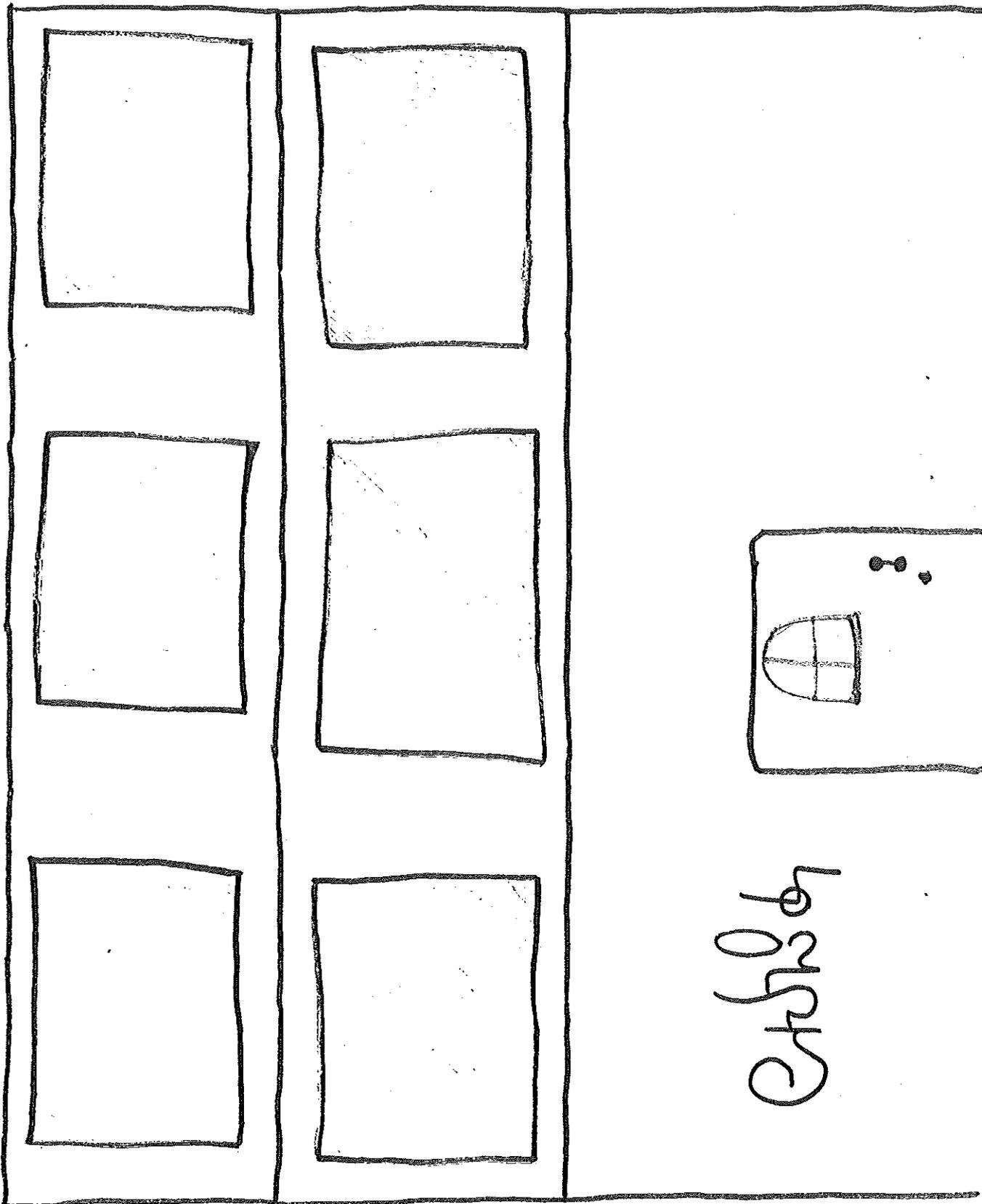
33



33







Etchobdy

