

## **MEMÓRIA DE JOVENS, HISTÓRIA ORAL E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL**

*Renata Sieiro Fernandes<sup>1</sup>*

### **RESUMO**

A proposta deste artigo é apresentar alguns resultados e reflexões de uma pesquisa de doutorado que focaliza as narrativas de jovens a partir das memórias sobre suas experiências passadas em um programa público educacional de tipo não-formal, paralelamente à frequência escolar. As reflexões foram construídas, principalmente, com base nos depoimentos dados pelos depoentes e a partir das representações que fazem dessa experiência e sua interferência (positiva ou negativa) sobre sua vida na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** memória, juventude, História Oral, educação não-formal.

### **ABSTRACT**

The aim of this paper is to present some current results of a PhD research, which focuses on the narratives of young men/women's memories of their past experiences in a public educational program. This is a non-formal education program that took place concomitantly to formal school attendance. The reflections were constructed based on the testimonies presented by the interviewed deponents and from the representation they hold of this experience and its (positive or negative) impact on their present lives.

**Key words:** memories, youth, Oral History, non-formal education.

“Toda felicidade é memória e projeto”  
(Cáucaso)

As palavras-conceitos que aparecem no título do artigo: memórias de jovens, história oral e educação não-formal referem-se e estruturam uma pesquisa de Doutorado em Educação<sup>2</sup>, defendida recentemente, focalizando os efeitos de uma educação fora da escola em ex-freqüentadores que passaram, pelo menos sete anos de suas vidas, por um projeto público de educação denominado Projeto Sol, em Paulínia – SP, extinto em 2001. Compõem este artigo alguns recortes que apresentam discussões acerca dos temas citados acima a partir de depoimentos de jovens.

Para iniciar, o entendimento do conceito de memória diz respeito aos processos de aquisição, conservação e evocação de informações. “A aquisição se denomina também aprendizado. A evocação também se denomina recordação ou lem-

---

1. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação – Unicamp, pesquisadora do Centro de Memória – Unicamp e consultora do Programa Rumos “Educação, Cultura e Arte”, segmento Educação Não-Formal, do ItaúCultural – 2005.

<sup>2</sup> FERNANDES, Renata Sieiro. “As marcas do vivido sentido: memórias de jovens ex-freqüentadores de um projeto de educação não-formal”, tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Unicamp, 2005, sob a orientação da profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson, com bolsa Capes.

brança. Só se pode avaliar a memória por meio da evocação. A falta de evocação denomina-se esquecimento ou olvido” (IZQUIERDO, 2004, p.15).

Ela também é seletiva e escolhe o que vai ser guardado e o que será deixado de lado.

“O cérebro possui um sistema de filtros para isso, localizados no córtex pré-frontal, e suas conexões com outras regiões do córtex. Essa área cerebral analisa on-line tudo o que recebemos por meio dos sentidos, consulta rapidamente as demais áreas para verificar se já existe um registro ou não e, no caso de que aquilo que percebemos seja novo, dá um sinal para que essas outras estruturas cerebrais guardem ou não a informação correspondente na forma de memória” (IZQUIERDO, op. cit., p. 54).

Conforme Pollak (1992), “os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (p. 204). “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (p. 203).

Para ele, os elementos que constituem a memória, individual ou coletiva, são os seguintes: os acontecimentos vividos pessoalmente, os acontecimentos “vividos por tabela”, ou seja, “os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer” (p. 201). Esses acontecimentos envolvem tanto os que tiveram participação direta ou indireta do(s) sujeito(s) como os vividos imaginariamente, “são acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não” (p. 201). A esses acontecimentos juntam-se outros eventos que, inclusive, não se encontram localizados no limite espacial e temporal de um sujeito ou de um grupo. Outros elementos são: as pessoas e os personagens e os lugares (p. 201-202).

Por essas razões, a memória participa de fato e efetivamente nos processos de construção de identidade, unidade e reconhecimento, individual e de grupo. E elas expõem (auto) representações e de classe social, étnicas, geracionais, de grupo etc. Para Pollak, “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (p. 204).

Por esses motivos, a memória, neste trabalho de pesquisa constituiu-se em um dos eixos, mas neste caso associada a um outro: o da juventude ou de seus componentes, os jovens, acerca de suas lembranças de um tempo recente. Mas não se refere a um público amplo de jovens, englobando diferentes etnias e populações, ou pertencentes a diferentes classes sociais. O recorte feito destaca jovens que foram ex-freqüentadores de um projeto de educação não-formal de sucesso e reconhecido que existiu de 1988 a 2000.

Logo, o objetivo principal da pesquisa foi conhecer as memórias de jovens sobre suas experiências como ex-freqüentadores de um projeto público de educa-

ção não-formal.

A justificativa e relevância do tema se dão em função de o Projeto Sol, em suas características pedagógicas e formativas, ter apresentado uma proposta de experiência educativa para crianças e jovens de baixo poder aquisitivo, ocorrendo paralelamente à escola, de caráter formador e voluntário, com resultados positivos a curto, médio e longo prazo, e em função de um retorno oral dos próprios ex-freqüentadores em que atribuem às práticas e às relações ocorridas e estabelecidas nesse espaço um caráter de excepcionalidade em sua formação como sujeitos históricos, culturais e sociais.

A forma de se chegar aos dados, a partir de elementos extraídos de um cotidiano já vivido e registrados na memória de cada um, sob modos diferenciados, se deu a partir de oportunidades criadas para se falar sobre o ocorrido, reelaborando-o e ressignificando-o. Neste caso, a metodologia da História Oral tornou-se fundamental, pois permitiu o conhecimento da reconstrução das vivências e experiências dos depoentes, em razão das condições que os momentos de encontro e de entrevista ofereceram, a partir das iniciativas provocadas e provocadoras da pesquisadora.

Desse modo, alguns aspectos do percurso de vida desses jovens, ex-freqüentadores do Projeto Sol, puderam ser conhecidos a partir de seus depoimentos. Como não se tratou de um trabalho sobre suas histórias de vida, mais especialmente, eu ofereci a eles, sob a forma de perguntas abertas ou de temas, os motes que constituíram suas narrações. Esses motes referiam-se a: aspectos positivos e negativos da experiência no Sol, alguns exemplos de atividades, situações e pessoas marcantes, relação com os espaços físicos (arena, biblioteca, campos de jogos, refeitórios, salas de atividade etc.), relação com o ensino formal (a escola), com a experiência da educação não-formal – no caso, o Projeto Sol –, com suas condições atuais de vida (mais especificamente, em relação aos filhos e ao trabalho). A partir desses motes e de outros que surgiram propostos pelos depoentes, as entrevistas foram, posteriormente, reorganizadas e os dados puderam ser aproximados ou distanciados de acordo com as temáticas.

“Quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que pode se amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época!” diz Bosi (2003), ao defender os recursos da História Oral, ao que Pollak (op. cit.) reitera: “a História Oral permite fazer uma história do tempo presente” (p. 212) ou história contemporânea. Como a história que os depoentes reconstroem ao recontar rememorando os fatos vividos aconteceu nesse período de tempo próximo e como as memórias desse tempo vivido cada sujeito carrega consigo, portanto, está fragmentada e dispersa, ainda não escrita, a História Oral serviu como a metodologia de pesquisa melhor adequada para a ocasião e a situação.

“É a busca de construção e reconhecimento da identidade que motiva os homens a debruçarem-se sobre o passado em busca dos marcos temporais ou espaciais que se constituem nas referências reais das lembranças. (...) O mesmo se

pode dizer da metodologia da História Oral, que, sendo uma produção intelectual orientada para a produção de testemunhos históricos, contribui para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o que passou. Além de contribuir para a construção/reconstrução da identidade histórica, a História Oral empreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva” (NEVES, op. cit., p. 112).

Os conceitos de jovem e de juventude seguem a perspectiva sociológica e são aqui adotados segundo os formulam, principalmente, alguns pensadores portugueses como Machado Pais, Cabral, Pedro Ferreira, Vítor Ferreira e Gomes (2003).

A juventude é considerada

“um processo de transição em direção à condição adulta. O conceito de transição evoca de imediato, dois sentidos: por um lado, o sentido de ‘passagem’ de uma situação para outra, ou seja, entre situações etária e socialmente distintas; por outro, o de ‘movimento’, porquanto essa passagem implica um processo dinâmico e temporal. Mas há ainda um outro sentido que resulta da articulação dos outros dois. A transição implica também a ‘combinação’ de situações diferentes em tempos também diferentes” (p. 1).

O processo de transição juvenil pode ser, então, descrito em três palavras: passagem, movimento e combinação.

A condição de passagem implica que

“a medida que os jovens crescem ‘em idade’, há mudança de papéis e estatutos sociais ao longo de dois eixos estruturadores da condição juvenil. Um primeiro eixo diz respeito à passagem da escola para o mercado de trabalho. (...) Como a condição adulta pressupõe o acesso a uma independência material, a maioria dos jovens apenas a consegue após a inserção e estabilização profissionais. A passagem para o mercado de trabalho é um dos aspectos mais condicionantes do processo de transição juvenil” (p. 1).

A condição de movimento consiste

“na autonomização dos jovens em relação à família de origem, normalmente consubstanciada (mas nem sempre) na saída da casa dos pais e na constituição de uma família de procriação. (...) O processo de transição juvenil é acompanhado por mudanças nas situações conjugal, familiar e residencial dos jovens” (p. 1-2).

A condição de combinação relaciona

“... as principais divisões sociais que atravessam a sociedade, como as divisões por sexo (ou género) ou por classe social. (...) (A) diversidade que se observa na passagem entre os estatutos que marcam a proximidade da condição adulta, resulta de diferentes trajetórias ocupacionais, conjugais e familiares que são profundamente condicionadas pelas divisões sociais associadas ao género, à classe social ou a outras variáveis” (p. 3).

Ferreira (2003) considera que a ideia de juventude é uma categoria social e histórica, mas também admite que ela apenas indique uma nomenclatura e, citando Certeau nas Artes do fazer, diz o seguinte:

“Ainda que os limites sociológicos da juventude não sejam de natureza meramente biológica, não se determinem exclusivamente pela idade dos indivíduos, certo é que ‘ser jovem’ passa pela codificação etária de uma dada ‘corporeidade” (p. 266).

Sobre a fluidez da possibilidade de identificação precisa do fator etário associado à juventude, o autor aponta:

“É certo que os limites inferior e superior dessa condição social – que tem a ‘transitoriedade’ como propriedade imanente – são de difícil determinação, na medida em que não existe um consenso alargado, tácito ou formal, quanto às fronteiras etárias que delimitam quando se começa a ser jovem e se deixa de sê-lo. Neste contexto de estilhaçamento normativo nos processos de transição para a idade adulta, as fronteiras que delimitam a juventude revelam-se cada vez mais flexíveis, inconstantes, flutuantes, a qualquer momento reversíveis (PAIS apud FERREIRA, p. 267). Em última instância, a delimitação dessas fronteiras passa também por uma leitura corporal: é-se jovem quando se começa a parecê-lo, e transpõe-se a condição juvenil quando se deixa de (conseguir) transparecê-lo. Ser e parecer fundem-se numa imagem que, na respectiva projecção e percepção, consubstancia a ‘figura’ do jovem” (p. 267).

Pais (2003), em uma tentativa de contornar o que é por demais difuso, diz que “um jovem não é mais jovem por apenas ter uma determinada idade mas por seguir determinadas condutas de vida e assumir determinados padrões de consumo, ou por adoptar certas atitudes, imagens ou comportamentos. Em suma, um jovem é jovem por aquilo que faz e pelas razões que o faz” (p. 372).

Melucci (1997) inclui o fator tempo, como categoria simbólica e cultural pela qual se constroem as experiências, nessa tentativa de entender o que é a juventude – ele usa o termo adolescência. Ele conclui que

“a adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial (p. 8). (...) Os novos sofrimentos, as novas patologias dos adolescentes, estão relacionadas com o risco de uma dissolução temporal. Presenças como a capacidade de atribuir sentido às próprias ações e de povoar o horizonte temporal com conexões entre tempos e planos de experiências diferentes são frágeis e pouco sólidas. Exatamente ali onde a abundância, a plenitude e a capacidade de realização parecem reinar, nós nos deparamos com o vazio, a repetição e a perda do senso de realidade. Um tempo de possibilidades excessivas torna-se possibilidade sem tempo, isto é, simplesmente um mero fantasma da duração, uma chance fantasma. O tempo pode se tornar um invólucro vazio, uma espera sem fim por Godot” (p. 10).

Em um ensaio para sua coluna no jornal Folha de S. Paulo (7/04/2004), o escritor Marcelo Coelho soma uma outra característica para a tentativa de configuração do conceito de juventude (ele usa o termo adolescência) – mesmo que isso

valha mais para uma classe social com melhores condições sociais e financeiras do que para outra -, e, para tanto, apresenta a idéia de moratória:

“(...) sem nenhuma obrigação de ser científico, tento aqui uma generalização improvisada. Quando penso nos adultos que se infantilizam, nas mães de 14 anos e nos criminosos de 16, minha inclinação é perguntar se afinal de contas essas categorias do século 20 – infância, adolescência, idade adulta – não estão caindo em desuso hoje em dia.

A adolescência, pelo menos, não é coisa que sempre tenha existido. As primeiras páginas do livro de Contardo Calligaris sobre o assunto, na coleção ‘Folha Explica’, propõem uma rápida definição. Adolescente, sugere o autor numa aproximação inicial, seria alguém ‘a) que teve tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade (por exemplo, e no nosso caso: destaque pelo sucesso financeiro/social e amoroso/sexual); b) cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhe são apontadas por esses valores, competindo de igual para igual com todo mundo; c) para quem, nesse exato momento, a comunidade impõe uma moratória”.

A idéia da moratória é, nesse caso, “o adolescente (ter) de esperar muitos e muitos anos antes de começar a fazer tudo aquilo que ele já está em condição de fazer”.

O próprio Calligaris (2000) adiciona outras imagens a essa da “espera”: limbo, reconhecimento temporariamente negado, momento inapropriado, tutela, suspensão, autorização postergada, hiato.

Enquanto a idéia de passagem sugere movimento, a de moratória imposta sugere espera, latência que, nas palavras de Chamboredon (apud SPOSITO, 1997), “separa a posse de alguns atributos do seu imediato exercício” (p. 40); entretanto, ambas implicam transição, de duração não prevista ou conhecida<sup>3</sup>.

Sobre essa situação dos jovens, diz Calligaris:

“Esse fenômeno é novo, quase especificamente contemporâneo. É com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que essa moratória<sup>4</sup> se instaura, se prolonga e se torna, enfim, mais uma idade da vida” (p. 16); “(...) além de instruir os jovens nos valores essenciais que eles deveriam perseguir para agradar a comunidade, a modernidade também promove ativamente um ideal que ela situa acima de qualquer outro valor: o ideal de independência. Instigar os jovens a se tornarem indivíduos independentes é uma peça-chave da educação moderna. Em nossa cultura, um sujeito será reconhecido como adulto e responsável na medida em que viver e se afirmar como independente e autônomo – como os adultos dizem

---

<sup>2</sup> Franssen (1997) emprega o termo moratória inclusive para definir um tipo de relação do jovem com o emprego ou, no caso, com a falta dele. “Na melhor das hipóteses, ele é considerado como um período de moratória, que permite tomar fôlego ou autoriza uma redefinição de projetos” (p. 90).

<sup>3</sup> Segundo o autor, o termo moratória é introduzido no discurso sobre a adolescência a partir de Erik Erickson, na área da psicologia. Ele indica a obra *Identidade, Juventude e Crise*, RJ: Guanabara Koogan, 1987 (original 1968) para maiores detalhes.

que são” (p. 17).

Assim como os autores portugueses, esse autor também relaciona essas duas características ou valores como definidores do fim da juventude e da entrada na fase adulta: a autonomia e a independência.

Retomando a lista de elementos definidores do conceito de juventude-adolescência, já introduzida por Coelho anteriormente, o próprio Calligaris acrescenta e completa:

“d) cujos sentimentos e comportamentos são obviamente reativos, de rebeldia a uma moratória injusta; e) que tem o inexplicável dever de ser feliz, pois vive uma época da vida idealizada por todos; f) que não sabe quando e como vai poder sair de sua adolescência” (p. 21).

O artigo de Furedi para o Caderno Mais! da *Folha de S. Paulo* (25/07/2004) sobre os “kidults” (fusão, em inglês, das palavras criança e adulto) questiona as noções de maturidade e autonomia e evidencia os meandros e contradições da vida adulta na sociedade contemporânea. Na mesma linha, Coelho conclui seu texto (citado anteriormente), em razão das condições atuais por que passam ou são obrigados a passar os jovens brasileiros, que

“Tudo indica que, do amor a delinquência, essa moratória está desaparecendo. Em tese, a adolescência seria o tempo de estudar até conseguir um emprego. Mas, como o modelo atual de educação está em crise terminal, e como essa crise só é menor do que a do emprego, é esse prazo de moratória que já não tem sustentação real. Hoje, pode-se prolongar a adolescência até os 20, 25, 30 anos: a expectativa de arranjar emprego talvez não seja atendida jamais; pode-se iniciar uma vida amorosa autêntica e intensa já aos 15 anos; pode-se ver Scooby-Doo com qualquer idade. O que sobra, então, desse fenômeno? Talvez tenha envelhecido bastante”.

### **Dos conceitos à prática de pesquisa**

Para que as entrevistas pudessem acontecer as intermediadoras dos encontros com os ex-freqüentadores foram as educadoras do Projeto Sol que trabalharam em diferentes períodos da existência desse.

Os momentos de entrevista variaram na sua forma, o que enriqueceu o recolhimento dos depoimentos. Houve situação em que a entrevista se deu em grupo, em uma outra situação a entrevista se deu em dupla, com dois amigos se ajudando mutuamente nas lembranças e nas relações construídas entre os fatos vividos, o que se mostrou altamente favorável para a pesquisa, pois o relato nessas condições foi muito rico de informações e análises. Nas demais situações, as entrevistas foram individuais. É interessante frisar que, em alguns casos, os depoentes levaram consigo algum acompanhante que, durante os momentos de entrevista, também deu sua contribuição, pois sendo próximo dos depoentes, conhecia algo



do que eles falavam e da importância que atribuíam ao assunto.

Esses acompanhantes funcionaram para os depoentes como os “reforçadores” das lembranças ou “muletas” no processo de recordar, garantindo a ocorrência da entrevista. Serviram como “ganchos” entre mim e o depoente, principalmente pelo fato de não ter havido uma relação prévia entre nós antecedendo o encontro.

Embora as diferentes situações de entrevista tenham favorecido, sob diferentes formas, a tomada de conhecimento do que é importante para esses jovens, aquelas que foram conjuntas foram mais ricas em lembranças e em análises e interpretações por parte dos próprios depoentes – apesar de todos terem sido excelentes narradores. Entretanto, no momento pós-entrevista, o de transcrição da gravação, as dificuldades apareceram. Se a transcrição de uma fala já não costuma ser simples e nem fácil de ser realizada, quando se trata de duas vozes ou mais, o problema se intensifica. No caso da entrevista em dupla, o gravador é de bom uso, pois dá conta de captar as duas falas, entretanto, o trabalho da transcrição se dá pelas interrupções na fala de um e de outro ou pelas falas justapostas. E no caso das entrevistas individuais o gravador é suficiente, a menos que o depoente, por características próprias, exija o uso de um meio imagético para ajudar a captar sutilezas de gestos e expressões.

A extinção do Projeto Sol – local escolhido para a pesquisa - foi um dos percalços da pesquisa. Como isso ocorreu de forma inesperada, provocou uma situação traumática em todos aqueles mais diretamente envolvidos. Por um tempo ficou tudo em suspensão, até que aos poucos foi se decantando. Os efeitos dessa decisão da Prefeitura da cidade atingiram a todos em profundidade e em extensão e passaram por processos de reelaboração e ressignificação.

As educadoras foram dispersas pela rede pública, à revelia de seus interesses; alguns foram afastados ou afastaram-se. O lugar foi reocupado e reformado, sendo agora uma Escola Municipal de Educação Infantil. As crianças e os jovens (de 7 a 14 anos) ficaram, de repente, sem seu espaço significativo de convívio, sociabilidade, aprendizagem, memória – voltaram para o espaço da casa ou da rua.

Toda a dispersão provocada pela interferência da Prefeitura no andamento dos trabalhos no Projeto Sol dificultou a localização e o acesso aos depoentes, pois afastou as educadoras de seu local de referência. Ao mesmo tempo, por uma ausência de local para acontecerem as entrevistas, os lugares precisaram ser arrançados pela cidade, em praças, calçadas, parques, Posto de Saúde, carregando consigo inconveniências e situações, por vezes, constrangedoras (como barulho de carro, som de alto-falante, chamadas de atenção do guarda, etc.).

Por outro lado, a ocorrência desse fato trouxe uma oportunidade a mais para a pesquisa, pois a partir do momento que o Projeto Sol passou a não mais existir, os depoentes passaram a referir-se a ele de uma outra forma. Se antes falavam em tom de saudade (memória do tempo eterno), passaram a falar em tom de nostalgia (memória do tempo efêmero), pois não poderiam contar com ele para as visitas que suavizavam o sentimento de lacuna ou vazio e tampouco poderiam oferecê-lo para



seus filhos – como era do desejo de todos eles. Com esse marco separador, a memória passou a ser retrabalhada, com novos olhares, sensações e referências.

Para este artigo foram escolhidos os relatos e as análises interpretativas construídas com os dados conseguidos em um encontro feito com dois rapazes, jovens ex-freqüentadores do Projeto Sol, o Rubens e o Ronaldo.

Eles diziam que a experiência do Sol havia feito diferença em suas vidas e que, para muitos, havia evitado que cedessem ao universo da marginalidade. Sobre isso, os dois rapazes entrevistados dizem:

Rubens: (...) tanto é que a gente sempre falou, eu sou muito grato ao Projeto, a tudo que eu aprendi lá; eu aprendi muita coisa no Projeto... no caso, a gente tem amigos que já estão falecidos, que se envolveram no mundo das drogas, no caminho do roubo, totalmente errado. Inclusive, até pessoas que começaram a ir lá e depois pararam...saiu fora sei lá por quê. E enquanto a gente ‘tava lá no Projeto, entretido com atividades, com coisas sadias, ele não estava, eles estavam aprendendo outras coisas.

Esse dado, de que a freqüência ao Sol pôde prolongar a vida dos jovens e crianças, ou, pelo menos, ajudou a evitar que ela fosse abreviada por condições adversas do cotidiano, é altamente positivo e mostra que algumas práticas educativas desenvolvidas paralelamente à escola podem conseguir resultados eficazes e benéficos na formação de seus educandos.

Em uma entrevista publicada nas Páginas Amarelas da Revista Veja (2000), Fábio da Silva, ex-menino de rua sobrevivente da chacina da Candelária e trabalhando como sambista, diz que “na rua tem muita gente te puxando para baixo, mas também há certas pessoas que não têm dinheiro, mas têm algo de bom para oferecer, como carinho e amizade, e abrem chance para você tomar um caminho diferente” (p. 11). A ajuda que ele recebeu foi de pessoas ligadas à ONG Centro Brasileiro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, dirigida por Cristina Leonardo, e à ONG chamada Projeto Flor do Amanhã, idealizada e conduzida por Joãozinho Trinta, no Rio de Janeiro, cujo objetivo maior era alfabetizar crianças e jovens menores de idade e ensiná-los a trabalhar em todos os processos de montagem dos desfiles de escola de samba. Um projeto educativo do tipo não-formal com ações e intenções profissionalizantes.

“Eu tinha uns 10 anos e fui procurar o Projeto Flor do Amanhã, do carnavalesco Joãozinho Trinta, no barracão da Beija-Flor. Eu mesmo aprendi o pouco que sei lá. Todo mundo em São Paulo falava para eu não vir, que o Rio (de Janeiro) era muito perigoso. Mas vim como aventureiro, com o objetivo de subir na vida. Acabei parando nas ruas de novo. Dormia na praça Mauá, próximo ao local do projeto. Foi uma época boa, cheguei a cantar o samba da escola-mirim na Eco 92. Mas o Flor do Amanhã acabou não dando certo, e o Joãozinho largou o projeto. Foi então que fui para a Candelária” (p. 14).

De sua fala sobressaem informações importantes que servem como parâmetros para qualquer pessoa que trabalhe com fins educativos em projetos com crianças e

jovens mais econômica e socialmente necessitados de nossa sociedade. Do contato com o trabalho desenvolvido pela primeira ONG, o entrevistado lembra que o mais importante apoio recebido foi “a ajuda mais básica, mais fundamental. Você não sabe o que é chegar em casa e não ter o abraço de uma mãe. Pois ela (Cristina Leonardo) fez um pouco disso por mim. Estendeu os braços para uma criança” (p. 15). Ser bem recebido, aceito e receber afeto de um adulto é o passo inicial e deve permear a relação sempre. Do contato com o trabalho da segunda ONG, ele enfatiza o aprendizado desenvolvido que lhe abriu, inclusive, caminho para uma profissionalização. Mas outro dado importante aparece em sua fala e relaciona-se com o fim do Projeto. O motivo que tirou Fábio da violência das ruas foi à ida à esse Projeto e a sua não continuidade provoca a volta para esse universo da marginalidade. Logo, depreende-se daí que, obviamente, a eficiência de um trabalho educativo e sua continuidade devem, necessariamente, ser preservadas para que o sucesso do empreendimento prolongue-se, consolide-se e atinja outras crianças e adolescentes.

Por último, diz Fábio que, com o fim do Flor do Amanhã, os frequentadores se dispersaram. Uns foram para a Candelária e outros para a praça Mauá. Ele foi para a Candelária e, por muita sorte, sobreviveu à violência da chacina daquela noite. Com a nova “chance” de vida, resolveu não deixar escapar também a oportunidade que a música poderia lhe dar e que começou com a vivência no espaço da escola de samba.

“Comecei a fazer música na escola de samba Estácio de Sá, depois da chacina. Arrumei um emprego de faxineiro ali e comecei a compor. Em 1997, ganhei uma disputa. No ano seguinte, fui para a Beija-Flor de Nilópolis e ganhei novamente. (...) depois de ganhar dois sambas, resolvi criar meu próprio conjunto, o Candelária. É um grupo de pagode, com sambas românticos, mas ele ainda não dá dinheiro. Tenho de trabalhar, vendendo iogurte na praça da Bandeira (zona norte do Rio). Moro em um quarto alugado, pago 120 reais. Como faturou mais ou menos 250 reais por mês, sobra alguma coisa” (p. 15).

Aparece, então, como sendo possível pensar que a vivência em um espaço de educação do tipo não-formal, que se diferencia da formal pela maior flexibilidade de tempo e liberdade para escolher os conteúdos a serem desenvolvidos, bem como por ser uma escolha de iniciativa voluntária e não obrigatória, permite a conquista de valores humanos mais positivos, o desenvolvimento da auto-confiança, da construção da identidade e do sentimento de pertença, necessários e indispensáveis para a formação de crianças e jovens.

Ao meu pedido de que contassem quando e como o Sol entrou em suas vidas, os dois rapazes principiaram por contar desde a origem do Projeto, já que puderam presenciá-la. Retraçaram a história e as mudanças do Projeto Sol desde a sua passagem das “mãos” da Secretaria do Bem-Estar Social para as da Secretaria da Educação.

Aos atrativos iniciais – o convívio, os passeios, a comida – somaram-se as

oficinas de trabalho – capoeira, horta, costura, marcenaria, artesanato, teatro – e as possibilidades de brincadeiras. Um lugar para a satisfação dos desejos mais imediatos, para ampliação da rede de amizades e de repertórios culturais, espaço para o descanso e abertura para a aparição do “novo”.

Rubens: (...) a gente gostava de participar de tudo. Fazia aquela rotina: gostava um pouco de marcenaria, ia um pouco na costura, ia um pouco no artesanato, um pouco a gente sentava e não fazia nada. Tinha a sala livre, quem não ia fazer nada ia pra sala livre, ali tinha som, ali tinha (espaço e tempo) pra você dançar, jogos, dama, jogos assim. Ali foi onde começou, na sala livre, eu lembro, que a gente ia, levava o som, a gente... eu tinha uma fita de capoeira que a Teca (educadora, na época) trouxe, metade era capoeira e metade era Raul Seixas, lembra?

O Sol ensinou, ampliou, enriqueceu. O Sol ocupou a cabeça e deu acesso a novos conhecimentos, valores e posturas.

Rubens: (...) Hoje, por exemplo, a cultura – eu acho que eu tenho -, muitas vezes (a pessoa) é aqui do bairro e não tem, eu já parei pra conversar com algumas pessoas e (elas) não têm; você fala de certas coisas que (elas) não conhecem. E tudo isso foi adquirido como? Praticamente, basicamente, no Projeto. Que se não adquiriu lá, ele assim... pelo que você aprendeu lá você pega o interesse, de saber outras coisas depois. Tem muitas pessoas que nunca viram isso, que não sabem, que não entendem. Eu vejo isso, eu tenho o exemplo do meu irmão mais velho. Meu irmão mais velho, por exemplo, não passou por essa fase de Projeto. (...) Em vez dele sentar eu pra conversar, sou eu que sento ele pra conversar, muitas vezes. Eu acho até foi uma coisa adquirida no Projeto, as conversas que a gente tinha com os professores, se a gente tinha um problema que não conseguia resolver em casa, a gente, muitas vezes, chegava e falava pra Teca e pra Luiza (educadoras), falava pra elas e elas colocava de lado, sentava e... quer dizer, elas davam pra gente o que, às vezes, o pai ou a mãe não conseguia dar.

O interesse pela capoeira e algum conhecimento prévio já eram anteriores à vivência no Sol, entretanto, a abertura para a colocação dos desejos encontrava terreno fértil e recebia estímulo das educadoras que organizavam o conhecimento e ofereciam a possibilidade de aperfeiçoamento.

Em sua fala, aparece a valorização dos adultos-educadores e seus esforços para concretizarem o tipo de trabalho em que acreditavam e oferecerem o melhor para as crianças e jovens freqüentadores.

Rubens: Eu acho... o mérito das professoras, dos idealizadores do Projeto, o pessoal que estava à frente, acho que via. A gente que ‘tava ali não via, pra gente era um espaço que ‘tava lá, que a gente ia, não ia... Paulínia tem essa coisa de ter tudo ali na mão, então, a pessoa muitas vezes não dá valor a isso, porque é de graça, é acessível, é fácil, está ali e tal, então, não dá valor. Então, muitas crianças ia quando queria, não ia... mas o que elas (professoras) faziam? Buscavam, pesquisavam, estudavam, aprendiam só para poder trazer para o Projeto. A Teca, por exemplo, fazia muito isso, a Aidê, a Luiza, o Fábio (todos educadores). Por

exemplo, a gente 'tava na aula de marcenaria, o Fábio ia buscar coisas em outros lugares pra gente fazer. A Teca também, buscava diferentes pessoas pra dar palestras ou então complementar o que ela 'tava passando. A própria Luiza também buscava coisas, a Aidê... então, 'tavam sempre buscando coisas novas pro Projeto e a gente 'tava aprendendo um monte de coisas interessantes.

A forma de encaminhar o trabalho, a ênfase no processo de construção e confecção foram altamente valorizados, porque, inclusive, ofereciam possibilidade de se ganhar dinheiro.

Rubens: (...) Porque a capoeira tem uma parte bastante artesanal, tem os cordões de capoeira que a gente fazia na mão, berimbau... eu aprendi a fazer berimbau no Projeto. Você vê, tudo isso... quer dizer, quantos berimbaus eu vendi? Quanta coisa eu paguei, quanta coisa eu comi vendendo berimbau quando eu estava na estrada aí! Foram coisas que eu aprendi lá, só que o artesanato que a gente aprendia, fazer corda, tudo a gente aprendeu lá.

A postura dos educadores em relação a eles, depositando confiança, é algo que, para esses rapazes, merece ser lembrado, pois eles dizem ter influenciado positivamente nos seus modos de ser e na construção da personalidade.

Ronaldo: O que era legal também do Projeto... não era (só) do Projeto, mas (também) dos professores... era a autoconfiança que eles passavam pra gente, (eles) confiavam na gente, tanto que aquelas atividades de sequência, todo dia aquela coisa, foi gastando e começamos a inventar horta, a fazer horta e (ela) rendeu, deu sucesso (e então), fazer o que com isso? A Prefeitura dava o alimento pra gente... pô, vamo fazê o que com esse alimento? Vamo vender ele; era mandioca, alface, couve, rúcula, a gente plantava morango... (vamos) fazê o que com isso? Vamo vender. Escolhia uns três (garotos), sempre, quase sempre era eu, ele e mais um outro (riso do Rubens), o Wilton, que saía pra vender. A idade nossa era mais avançada, então, os professores confiava na gente... mas, naquela época (a gente achava que eles estavam fazendo isso porque) gostava da gente mas era autoconfiança, e a gente saía pra vendê, vendia mandioca na rua, vendia tudo. Aí, hoje eu paro e penso: olha, saía com carriola na rua, saía com dinheiro... (pra) vendê!! Nossa, cara, olha!! (surpreso, admirado).

Eles têm plena consciência de que a falta de emprego e o desespero provocado pela insuficiência de dinheiro leva à busca de outros caminhos menos aceitos e mais censurados socialmente. Em virtude disso, procuraram explorar ao máximo o que aprenderam no Sol de modo a permitir fornecer-lhes a instrumentalização necessária ao desenvolvimento de várias tarefas. É nesse sentido que valorizam tanto aquilo que aprenderam a fazer, a construir, a confeccionar, no Projeto Sol. Eles percebem "na pele", na vivência e experiência do cotidiano, o que Pierre Bourdieu teoriza.

A flexibilização é necessária para enfrentar a nova realidade de trabalho da contemporaneidade. Eles se dão conta da posição que ocupam no desenho social e de sua condição de classe, termos utilizados por Bourdieu<sup>4</sup>. Eles têm boa vontade

<sup>4</sup> As reflexões a partir de Bourdieu foram feitas com as anotações das aulas ministradas pelo prof. Dr. François Bonvin, durante o segundo semestre de 2000, para o curso de pós-graduação da Faculdade de Educação – Unicamp, e com as leituras de obras básicas daquele autor sugeridas durante o curso .

para conhecer mais do mundo e melhor integrar-se a ele, mas apenas a disposição particular não é suficiente para proporcionar grandes mudanças nas suas relações com o mundo. As disposições gerais que regem essas relações passam pelo aumento do capital simbólico e, por sua vez, do capital econômico e, por esse motivo, muitas vezes são impeditivas da mudança.

As chances objetivas de melhor futuro são ditadas pelo lugar ocupado no desenho social. As chances subjetivas são dadas pela motivação pessoal. No caso do Rubens e do Ronaldo, suas falas justapõem uma super e uma subestimação. Eles se superestimam ao dizerem que aprendem a fazer um pouco de tudo, que aceitam qualquer trabalho e que nunca tiveram dificuldade para consegui-lo. Ao mesmo tempo, se subestimam porque não buscam empregos mais estáveis e regulares e que oferecem maior remuneração, pois para isso necessitariam maior grau de escolaridade e perda de autonomia. Nesse ponto, eles se conformam com o “leque” de possibilidades que é peculiar a classe à qual pertencem.

Por isso, o aprender a fazer é muito importante e bem valorizado por esses rapazes. O Sol, embora não pretendesse ser pré-profissionalizante, contribuiu para a busca e encontro de trabalho ao oferecer condições de instrumentalização.

Rubens: (...) ‘Cê trabalha ali, ‘cê aprende, ‘cê ‘tá numa oficina de tecelagem, como tinha lá, ‘cê aprende a fazer tapete, aprende a trabalhar com tear, a trançar certas coisas, até (aprende) a dar certos nós de tecelão... você tem uma noção, você adquire uma noção quando você ‘tá ali no Projeto, naquele tempo que você ‘tá ali no Projeto. Depois, você sai do Projeto, vai e um dia aparece um “trampo”, um trabalho de tecelão pra você... você já tem uma noção, você aprendeu no Projeto. Você vai ver certas coisas, um tear, por exemplo, em tamanho maior, só que são diferentes, mas você tem uma noção de como funciona aquilo. Porque o legal era isso, elas (professoras) não chegavam lá, ensinavam como fazia e pronto; elas ensinavam como fazia, o que era aquele aparelho, como funcionava, de onde... tinha toda uma história, você aprendia muita coisa, a cultura, daquele aparelho, daquilo que você ‘tava fazendo. A gente ia fazer uma brincadeira, por exemplo, a gente ia brincar de pé na lata e ia saber como ele foi trazido pra cá. Então, a gente conhecia até a história geral.

Junto com o aprender a fazer, apareceram duas outras características do Sol que, para eles, mereceram ser mencionadas: buscar a origem de algum conhecimento, o que permite o aguçamento da curiosidade e o reconhecimento de si na história, e a forma lúdica de ensinar e aprender. Outras qualidades do Sol que apareceram em suas falas foram as seguintes: ele supria ou complementava o trabalho da escola e, também, da família, ou pelo menos dos pais. E a postura flexível, sensível e afetiva dos educadores para lidarem com os problemas e situações difíceis facilitava a resolução desses.

Rubens: Então, de tudo o que a gente aprendeu no Projeto, lembrando da forma como as professoras tratavam a gente, a afeição, entendeu? A gente... eu tive vários amigos também que trabalhavam na mesma área de capoeira e não têm

a mesma paciência que eu tenho com criança, tanto que era aula com criança em Minas Gerais, trabalhava eu e mais dois amigos, inclusive eu era professor e mestre em capoeira, e as crianças ia comigo. Eu sempre tive paciência, então (isso) eu tirei de lá porque os outros amigos não têm essa característica. A única coisa que muda ali é o Projeto, que a gente tinha freqüentado e eles não.

O Sol apareceu como um marco divisor na vida dos freqüentadores. Antes de freqüentar o Sol ou no início da freqüência “você ia de um jeito, não conhecia nada, não sabia nada, era estúpido, era moleque, agia de certa forma em casa, na rua”. Depois que o Sol passa a fazer parte da vida, “(se) chegasse lá, não era daquele jeito, ‘cê não podia ser agressor, aí, com o tempo, freqüentando ali, vendo as outras crianças, professores, como é que agiam, era livre, não tinha aquele negócio de ‘pegar no pé’; na cabeça dele (inaudível) se é assim, vamo manter assim” (Ronaldo).

Na opinião do Rubens, o Sol acertava porque “no Projeto, ‘cê tinha uma base, um núcleo ali de pessoas legais. Então, a pessoa entrava errada, ela entrava numa errada... (...) as pessoas que achavam legal, que adquiriam a essência da coisa, ficavam. Até, com o tempo, (se) a pessoa via, ia vendo que não ‘tava legal pra ela, saía, voltava, depois saía e voltava de novo”.

Eles lamentam os que não souberam aproveitar a oportunidade que tiveram.

Rubens: (...) Hoje eu vejo dessa forma, olhando pra trás eu paro e penso: quanta coisa que eu sei hoje, quanta coisa que eu passei hoje, que eu fiz, eu aprendi tudo lá. Então, é uma importância muito grande. Só que muita gente não vê dessa forma. Muita gente, eu acho, que não captou tanto a experiência do Projeto como (o fizeram) algumas pessoas. A gente captou de uma forma, outras pegaram de outra forma. Pra gente, foi bastante útil, pra outros não foi tanto ou, quer dizer, não assimilaram, até foi, mas não assimilaram. De todas as pessoas que freqüentaram, que são freqüentadores, que ficaram um bom período, os que eu conheço, de todos eles ninguém está... assim, acho que todos trabalham, todos têm vida legal, são pessoas legais, com a cabeça boa. Quando a gente se encontra, a gente lembra da gente no Projeto, sempre fala (dele), é uma coisa que vai sempre ficar, sempre fica.

O espaço do Sol é lembrado como lugar favorável à convivência e ao estabelecimento de amizades que duram até hoje, tanto com os jovens quanto com os adultos-educadores que, muitas vezes, são visitados.

Rubens: (...) A convivência no Projeto foi superimportante pra muita gente. Na minha... eu “bato na tecla”, sou muito agradecido às professoras, tenho total consciência disso, que a melhor coisa que aconteceu pra mim, na minha vida, foi lá, no Projeto; que a melhor experiência que eu tive até hoje, na minha infância, foi lá, de convivência. Porque tudo dali partiu todo o resto, tenho certeza, que dali partiu todo o resto.

Depois de passarem uma parte da infância nesse lugar tão “supervalorizado” por eles mesmos, chega o momento de deixá-lo ou por terem completado 15 anos ou por necessidade de trabalho e impossibilidade de conciliar ambos ou, ainda,

pela escola. Quando contaram sobre isso, falam de forma bastante emocionada, mas o sentimento que apareceu foi o de pesar e não o de felicidade, que percorreria o relato até então. Diz o Rubens: “(o Projeto Sol) é alguma coisa que, de certa forma, cativou, (e o fez) de uma certa forma que a gente ficou lá, por um bom tempo... a gente ficou triste quando saiu”. Para um trabalho ser qualificado como satisfatório é preciso ter mantido bons relacionamentos, ter sido atraente e atrativo, ter sabido como fazer o “convite”, ter sido bom “anfitrião” de modo a cativar os “convidados” para que permanecessem por vontade, para que se deixassem ficar por “querença”.

Consta do Aurélio sobre o termo “cativar”: atrair, ganhar a simpatia, a estima de, seduzir, prender, apaixonar-se, enamorar-se. Sentidos que podem ser encontrados na fala dos rapazes.

A simpatia dos “de fora” era conquistada quando se expunham os trabalhos realizados para a comunidade e outros membros da família, quando o Sol abria-se para outros públicos em ocasiões mais formalizadas. “Mas o sucesso mesmo do Projeto Sol foi crescendo e dando nome (a partir) das festas que a gente fazia” (Ronaldo).

### **O tempo, o exercício e o trabalho da memória**

O tempo, que é irreversível, volta com o exercício e o trabalho da memória; que não volta repetindo o acontecido, mas mesclado pelas experiências do presente e recriado por novas interpretações e imaginação.

Rememorar o vivido quase sempre implica -reinterpretá-lo sob a óptica da nostalgia e, por esse motivo mesmo, de uma forma romantizada. Engrandecem-se os momentos felizes e os menos agradáveis são quase obscurecidos. Em casos mais particularizados, quando são recordados os momentos da infância, essa tônica prevalece, acentuada pelo fato de se opor ou, pelo menos, se diferenciar do que costuma ser a vivência jovem ou adulta; o tempo do trabalho, da responsabilidade em relação a si mesmo e, em alguns casos, à família.

Percebendo a queixa dos que precisavam deixar de ser freqüentadores do Sol por motivos etários, aliada a uma intuição da necessidade de se oferecerem novas opções que fossem mais ao encontro dos interesses dos jovens que estavam saindo, procurou-se criar algo que seguisse os passos acertados das práticas realizadas no Sol, nos períodos matutino e diurno, e que pudesse incorporar novas práticas advindas do campo da educação não-formal mais diretamente voltadas aos desejos, necessidades e interesses desse público de mais idade.

Já havia uma demanda – de pessoas e de interesse - por parte da população, ao menos da juvenil, para programas educativos mais amplos. Conhecendo a realidade social brasileira e, mais especificamente, a realidade dos grupos sociais com os quais trabalhavam e preocupados em contribuir para uma nova formação



desses sujeitos sociais, os profissionais do Sol junto com novos contratados, passaram a atuar em um projeto noturno, ocupando as dependências do Projeto Sol, denominado Programa Noite Viva, promovendo uma maior integração com a comunidade dos bairros próximos. Era essa a oportunidade que faltava para os ex-freqüentadores recuperarem um pouco do que haviam vivenciado e experienciado quando eram crianças no Sol e para outras pessoas tomarem conhecimento e participarem do que estava ocorrendo ali. Para ambos os públicos, o Noite Viva serviria como mais uma experiência educativa, inovadora, original – e de vanguarda, vale dizer, nos tempos atuais e mais enriquecedora que apenas a escolar.

Ronaldo: o Noite Viva eu freqüento ali no Morro Alto. A gente faz capoeira, que 'tá envolvido no Noite Viva, né, e tem outras atividades: percussão, dança<sup>5</sup>...

Rubens: Hoje, por exemplo, a gente sabe dar melhor valor ao que foi adquirido naquele tempo e olhando pra incentivar o pessoal a ir, “vamo lá, é legal”, a gente convida o pessoal, ‘tá indo bastante gente. Eu vejo que pessoas que freqüentam o Noite Viva e que não freqüentaram o Projeto, eles vão lá, freqüentam, é uma experiência nova pra eles. Pra gente não, é uma coisa que a gente já viveu, de certa forma já viveu no Projeto. É diferente, mas já viveu, as oficinas, o ambiente. Então, hoje, quando a gente vai lá, acho que aproveita melhor, a gente procura aproveitar mais.

Rubens: (...) É uma coisa que eu acho, que, principalmente, pro pessoal mais de certa idade, jovens, adolescentes que não têm nada pra fazer naquele período, se ocuparem. Pô, quanta molecada ali que a gente conhece, que cresceu junto, que até é meio “perdidinha”, ficava ali, tinha sérios riscos, ficava nas esquinas. O Morro Alto ainda é um bairro que tem uma certa (má) fama, tem uma galera “pesada” lá, então, o pessoal ficava na esquina de bobeira, aparece o que não presta. ‘Cê fica de bobeira, aparece o que não presta, não adianta. Então, pô, abrindo das 7 horas (da noite) até às 9 horas (da noite), é um horário que você fica ali no Projeto, você se cansa, você faz atividade, vai pra casa, toma banho e descansa; aí, já livrou disso. Essa é uma idéia e outra são as atividades, se as atividades têm assim, mais percussão, desenho, dança, que tem coisa mais assim...

Sinteticamente, ocupar a cabeça, o tempo e, se possível, ser pré-profissionalizante ou instrumentalizador, de modo a permitir algumas outras aberturas de frentes de trabalho. Ocupar a cabeça aprendendo algo novo ou se aperfeiçoando. Ocupar o tempo, se divertindo e estabelecendo novos laços de sociabilidade.

Soares (2000), um sociólogo que estuda o assunto da violência, entrevistado nas Páginas Amarelas da Revista Veja, diz que é mais correto ver o Brasil como um

---

<sup>5</sup> As oficinas são oferecidas de acordo com o interesse do público e a viabilidade financeira da Prefeitura. Alguns contratos foram feitos com a iniciativa privada que depositavam, por tempo determinado, uma determinada quantia que favorecia a compra de materiais permanentes e de consumo e o pagamento de profissionais autônomos. Algumas oficinas oferecidas, não necessariamente as mesmas nos dois núcleos de funcionamento do Noite Viva, são: percussão, dança, música, rap, artesanato, capoeira (com presença de pessoas com deficiência), escultura, balé, computação, desenho etc. As oficinas não têm o intuito de serem um fim em si mesmas, mas de serem uma mediação para a convivência e a sociabilidade.

país com bolsões de violência, com bairros mais violentos ou menos e que esses são lugares onde as relações sociais degradaram-se de tal forma que o crime triunfou e solidificou-se (p. 11). A existência de um lugar onde as pessoas vizinhas podem encontrar-se para conversar, paquerar, dançar, tocar, cantar etc., reveste-o de uma aura de agradabilidade e bem-estar e torna possível reconfigurar e ressignificar algumas relações pessoais. O espaço do Sol, nos seus projetos que acontecem de dia, à tarde e à noite, permite que isso possa acontecer e promove o espaço do encontro e da convivência.

Em um levantamento feito pela equipe da Febem (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) e publicado no jornal Folha de São Paulo, aparece que essa cidade tem cinco grandes bairros de onde saem adolescentes (de 15 a 24 anos) infratores. São bairros dos quais 20,7% dos moradores são internos da Febem e que possuem como característica principal a presença do crime de forma mais organizada que o próprio poder público. São eles: Cidade Adhemar, Jardim Ângela, Jabaquara (na zona sul), Sapopemba e Itaquera (na zona leste).

Esses bairros estão entre as regiões que lideram as estatísticas com índices de desemprego e de chefes de família com menos de 15 anos de estudo<sup>6</sup>.

Um dado novo que aparece incluído nesse levantamento faz menção a uma outra característica presente nesses locais: a inexistência de praças e áreas públicas de lazer. Isso quer dizer que a falta de opções de divertimento e lazer acaba provocando a ida de muitos jovens para o crime.

Desemprego, baixo grau de escolaridade, frágil vínculo familiar, ausência de opções públicas baratas e/ou gratuitas de lazer e cultura contribuem para o aumento do quadro de violência e criminalidade social.

Consta da reportagem, também, que

“se a pobreza fosse a única explicação, porém, todos os bairros periféricos seriam ‘fábricas’ de infratores, o que não ocorre. (...) Por enquanto, não há uma tese única que explique por que uma região produz mais (infratores) do que outras. Mas a maioria das teorias aponta para o crescimento desordenado da periferia, pobreza e falta de infra-estrutura”.

Segundo Túlio Kahn, citado na reportagem e coordenador de pesquisas do Ilanud (Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente), “o trabalho social em uma região pobre pode influenciar positivamente os adolescentes. Já um grupo organizado de criminosos pode elevar as taxas de delinqüência independentemente da pobreza”.

As oportunidades de lazer têm sido escassas para os grupos de baixo poder aquisitivo. As que têm acontecido estão, justamente, presentes nos locais onde acontece algum trabalho social e educativo. Não são suficientes, mas têm sido eficientes no seu objetivo de atender e envolver sujeitos (de diferentes idades, mas, particularmente, os jovens) e de engajá-los em atividades que são, ao mesmo tem-

<sup>6</sup> O resultado tabulado por região é o seguinte: Centro (4%), Oeste (5,9%), Norte (15,3%), Sul (31,7%), Leste (38,8%) e não-identificado (4,2%), conforme aparece divulgado no mesmo jornal.

po, culturais, sociais e educativas. O Projeto Sol e o Programa Noite Viva, de origem pública, abordados aqui, são exemplos desse tipo de atuação e com histórico de sucesso na prática.

### **Espaço e oportunidades para a descoberta**

A imagem representada pelo Projeto Sol no imaginário dos ex-freqüentadores compõe-se de um lugar de “descoberta”, de desvelamento de outros referenciais e repertórios sociais e culturais; de outras formas de vivenciar, conhecer e tomar contato consigo mesmo, com o outro e com o que é produzido no âmbito da cultura popular em diálogo com as produções ditas eruditas.

É pelo Sol que dizem ter acesso a conteúdos que não estão tão presentes no seu dia-a-dia e que ganham significado pelo reconhecimento e atribuição de um determinado valor de cunho simbólico. É por esse caminho que procuram aumentar seu capital cultural, segundo o pensamento de Bourdieu.

O Sol é tido como um lugar de iniciação. Para os ex-freqüentadores do Projeto Sol, foi nele que tomaram conhecimento das músicas do Raul Seixas, das regras e do jogo do tênis de mesa, dos truques de mágica, das produções artísticas de museus, do campus da Universidade etc. Foi o Sol que proporcionou a ida aos museus, a primeira visão de um quadro de Van Gogh, a experiência do teatro, a audição de músicas de Caetano Veloso, Milton Nascimento, Pena Branca e Xavantinho etc.

Não citam a escola desempenhando esse papel. Talvez se possa inferir que a escola está sendo uma instituição muito mais informativa e o Sol muito mais formativo. Isso não implica dizer que não valorizam a escola; entretanto, quando a citam é para compará-la com essa outra experiência educativa que tiveram e para reconhecer e certificar que necessitam aumentar seus níveis de escolaridade com o fim de obterem melhores condições de emprego e remuneração.

Rubens: Eu concluí o primeiro grau e deixei os estudos porque comecei a viajar demais e a trabalhar demais também, quer dizer, eu optei. Eu fui trabalhar com capoeira e acabou atrapalhando, de certa forma, por causa das viagens. Não que atrapalhe (os estudos), não atrapalha (é enfático). Aí, eu deixei de estudar, mas não deixei totalmente... eu estava estudando outras coisas, nunca deixei... sempre estava fazendo alguns cursos, outras coisas, sempre me mantendo direcionado. E agora eu estou voltando a estudar porque eu tenho aquela coisa (de) que é muito importante, eu sempre senti falta do estudo, porque eu sempre fui incentivado por causa do Projeto, sempre tive noção do que faria falta. Muita criança não tem noção, acha que estudar é uma chatice e que não vai fazer falta nenhuma, não tem noção de quanto vai fazer falta. Hoje a gente vê isso. Hoje eu ‘tô com uma idéia que pesa a falta de estudo, e eu pretendo (fala empolgado), como sempre eu aprendi isso no Projeto, via os professores e (pensava) “eu quero trabalhar no Projeto”...

Ronaldo: (...) Na parte do estudo eu sempre fui meio relaxado, saí do Projeto, continuei estudando, terminei o primeiro (colegial) também, aí, com dezessete, dezoito anos, fiz o alistamento. Alistei, servi o quartel, aí não tinha como estudar. Tinha treinamento, tudo, aí, ia pro quartel. Às quatro horas da manhã eu saía de casa, ia pro quartel, chegava lá aquele “ralo”, cansado, cansado, vinha, tomava um banho, cinco e meia, sete horas ia pra escola... nossa! O corpo já não agüentava mais. À noite, então, meu Deus do céu! Aí, falei: “prefiro faltar da escola e só ‘tá no quartel. Aí, fiquei um ano e três meses no quartel, parei de estudar porque não tinha condições mesmo, saí do quartel, quando tentei voltar pra escola minha mente já ‘tava... sei lá... não ia mais, me dava sono. Aí, comecei a fazer telecurso que é no Morro Alto e... parei. ‘Tô tentando voltar agora que ele (o Rubens) veio e incentiva, vamo nós dois começar agora no supletivo e pretendo terminar também, forçado mas quero terminar.

As falas do Rubens e do Ronaldo permitem concluir que a experiência educativa do Sol, por ter sido nova, original, lúdica e significativa, forneceu motivações para esses jovens voltarem à escola e buscarem maior certificação. O Ronaldo sugere que a frequência ao Sol conduz à frequência ao Noite Viva e que a frequência a este reforça ou cria o desejo e a demanda de novos públicos para o Projeto Sol. Ou seja, novas experiências educativas criam novas disposições para outras aprendizagens, em lugares alternativos e, também, nos tradicionais.

Esses jovens que puderam ser entrevistados mostram que possuem novas categorias de percepção do mundo, principalmente ligadas aos aspectos educacionais, enquanto que para muitos a escola ainda reitera-se e fixa-se como única referência desse tipo. Entretanto, suas falas refletem o viés escolar perpassando suas interpretações. E não poderia ser muito diferente disso, em virtude de a escola ser uma instituição secular e que está presente em grande parte da vida das pessoas, desde os anos iniciais de vida, formando sensibilidades, conceitos e nomeando práticas que se tornam emblemáticas.

Embora, por um lado, valorizem positivamente o Sol e quase o mitifiquem como responsável por proporcionar “a experiência” de suas vidas, esta, por outro lado, não foi suficientemente capaz de provocar neles a reinvenção de novas denominações para o ato de aprender que é realizado no âmbito do Sol, que sejam mais pertinentes ao tipo de educação não-formal desenvolvido lá – talvez por alguns profissionais ainda terem uma prática, por vezes, escolarizada.

Pode-se dizer, ainda, que a presença do Sol na vida deles rompeu com um determinado andamento “naturalizado” de suas biografias, principalmente relacionado à vivência da educação institucionalizada, quase sempre resumida à vivência escolar. Entretanto, aquela mesma experiência não se mostrou suficientemente determinante para que continuassem, autonomamente, em busca de ampliação do capital cultural. Eles ficaram atados ao que o Sol lhes proporcionava durante aquele intervalo de tempo em que o freqüentaram. Foi como se adotassem uma “cultura de segunda mão”, como se aceitassem, por delegação, aqueles determinados re-

pertórios culturais.

Poderiam ter desejado ir além nessa busca, partindo do que já conheceram através das “mãos” do Sol, mas mantiveram-se restritos aos conhecimentos adquiridos (não foram outras vezes a museus, nem a exposições em Campinas e São Paulo, a parques públicos etc) aos quais atribuíram grande valor.

Voltar a freqüentar a escola pode ser visto tanto como busca de ampliação de capital cultural como busca de maior certificação que lhes permitirá melhor remuneração no trabalho.

O abandono da escola está presente na fala da grande maioria dos jovens entrevistados, por motivos de maternidade, de constituição de família, de trabalho, de alistamento militar, de descontentamento etc. A necessidade, mais do que o desejo por si só, do retorno aos estudos também aparece na fala de todos os entrevistados. Ao retomarem as experiências do Sol, mostram ter nova disposição para “tentar mais uma vez” a relação com a escola. E essa disposição pode ser vista como a possibilidade de refazerem, ressignificando, a experiência e o universo escolar e como uma nova integração com o universo dos adultos.

No âmbito do trabalho, muitas dessas atividades realizadas por esses jovens são bastante efêmeras, transitórias e instáveis, por não possuírem regularidade. Diz Bourdieu (1979) que, “na grande maioria dos casos, não é o trabalhador que escolhe seu trabalho, mas o trabalho que escolhe o trabalhador” (p. 56). Há uma ênfase na busca do novo em um mercado de oportunidades profissionais muito restrito fora do trabalho legitimado pela carteira assinada.

Condicionando as possibilidades de trabalho ao nível de escolaridade, esse autor afirma:

“Ora, é coisa sabida que, quanto mais cedo se deixa de freqüentar a escola, mais restrita é a variedade das escolhas. A cada um dos graus de instrução corresponde um grau determinado de liberdade. (...) Uma diferença ínfima de nível, a que separa, por exemplo, um indivíduo que sabe ler de outro que sabe ler e escrever determina uma diferença absolutamente desproporcionada das possibilidades de êxito social” (p. 56).

E o êxito social é fruto de uma situação objetiva em que pesa a presença ou ausência de qualificação pessoal e profissional. “Esse é mesmo o único recurso daqueles que nada têm e a quem estão interditas todas as profissões, inclusive, por falta de engajamento, as profissões pesadas e unanimemente desprezadas...” (Bourdieu, 1979, p. 63).

Não podendo encontrar trabalho, a ocupação tem a finalidade de salvaguardar o respeito a si próprio, em uma sociedade baseada nas relações econômicas capitalistas.

“Ao se estar na impossibilidade de encontrar um trabalho verdadeiro, tenta-se preencher o abismo entre as aspirações irrealizáveis e as possibilidades efetivas desempenhando um trabalho cuja função é duplamente simbólica, pelo fato que ela traz uma satisfação fictícia àquele que a realiza, ao mesmo tempo que lhe propor-

ciona uma justificação perante os outros, aqueles que a pessoa tem a cargo e aqueles a quem essa pessoa recorreu para subsistir” (Bourdieu, op. cit., p. 65).

Para Bourdieu (op. cit.), “na ausência (de consciência) de expectativas razoáveis, só restam o devaneio e a utopia. A distância entre as aspirações e a realidade tende para o infinito” (p. 80).

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADULTOS infantis, mães de 14 anos e criminosos de 16. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 abr. 2004. Ilustrada.

BOURDIEU, Pierre. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: PubliFolha, 2000.

FERNANDES, Renata Sieiro, *As marcas do vivido sentido: memórias de jovens ex-freqüentadores de um projeto de educação não-formal*, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Unicamp, 2005.

FERREIRA, Jerusa P. *Armadilhas da memória e outros ensaios*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

FUREDÍ. A síndrome dos kidults. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 jul. 2004. Mais!

FRANSSSEN, Abraham; BAJOIT, Guy. O trabalho, busca de sentido, *Revista Brasileira da Educação*, Anped, n. 5/6, 1997, p. 76-95.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer*, Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

MAPA revela maiores “fábricas” de infratores. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 de. 2000. Cotidiano.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais, *Revista Brasileira da Educação*, Anped, n. 5/6, 1997, p. 5-14.

PAIS, José M.; CABRAL, Manuel V (Coord.). *Condutas de risco, práticas culturais*

*e atitudes perante o corpo: resultados de um inquérito aos jovens portugueses em 2000*, Portugal: Celta Editora, 2003.

PAIS, José M. As danças da memória quando os futuros são sombrios, Texto apresentado no *Seminário "As múltiplas faces da memória: territórios e cenários das lembranças"*, na mesa redonda: "Memória, tempo presente e prospecção do futuro", no Centro de Memória, Unicamp, março, 2003, mimeo.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social, *Estudos Históricos*, RJ, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SOARES, Glaucio A. D. Está na hora de reagir, *Veja*, Páginas Amarelas, 16/agosto/2000, p. 11-15.

O SOBREVIVENTE. *Veja*, São Paulo, p. 11-15, 28 jun. 2000.

SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação, *Revista Brasileira da Educação*, Anped, n. 5/6, 1997, p. 37-52.