

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
Programa de Educação Arte e História da Cultura

ROSELI MACHADO LOPES DO NASCIMENTO

JUVENTUDES, VIDAS E TRAJETÓRIAS:

**Análise reflexiva acerca da Apropriação feita pelo Jovem das
atividades Socioeducativas e Socioculturais dos CEUs e os
impactos potenciais em sua trajetória de vida.**

São Paulo

2020

ROSELI MACHADO LOPES DO NASCIMENTO

JUVENTUDES, VIDAS E TRAJETÓRIAS:

Análise reflexiva acerca da Apropriação feita pelo Jovem das atividades Socioeducativas e Socioculturais dos CEUs e os impactos potenciais em sua trajetória de vida.

Tese de doutoramento apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Educação Arte e História da Cultura**, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Orientação: **Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto.**

São Paulo

2020

N244j Nascimento, Roseli Machado Lopes do.
Juventudes, vidas e trajetórias: análise reflexiva acerca da
apropriação feita pelo jovem das atividades socioeducativas e
socioculturais dos CEUs e os impactos potenciais em sua trajetória de
vida / Roseli Machado Lopes do Nascimento.
237 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) –
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.
Orientador: João Clemente de Souza Neto.
Referências bibliográficas: f. 205-2015.

1. Juventude. 2. Apropriação. 3. Experiências. 4. Centro
Educativo Unificado (CEU). 5. Ações e Atividade socioeducativo e
sociocultural (ASESCs). I. Souza Neto, João Clemente, *orientador*.
II. Título.

CDD 155.5

Bibliotecária Responsável: Aline Amarante Pereira - CRB 8/9549

Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Autor: Roseli Machado Lopes do Nascimento

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Arte e História da Cultura

Título do Trabalho: JUVENTUDES VIDAS E TRAJETÓRIAS: Análise Reflexiva acerca da apropriação feita pelo jovem das atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs e os impactos potenciais em sua trajetória de vida.

O presente trabalho foi realizado com o apoio de ¹:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria:
- Outro:

¹ **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

ROSELI MACHADO LOPES DO NASCIMENTO

JUVENTUDES, VIDAS E TRAJETÓRIAS: ANÁLISE REFLEXIVA ACERCA DA
APROPRIAÇÃO FEITA PELO JOVEM DAS ATIVIDADES
SOCIOEDUCATIVAS E SOCIOCULTURAIS DOS CEUS E OS IMPACTOS
POTENCIAIS E SUA TRAJETÓRIA DE VIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Arte e História da
Cultura da Universidade Presbiteriana
Mackenzie, como requisito parcial à obtenção
de título de Doutor em Educação, Arte e
História da Cultura.

Aprovado em 10 de 02 de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
Universidade Presbiteriana Mackenzie



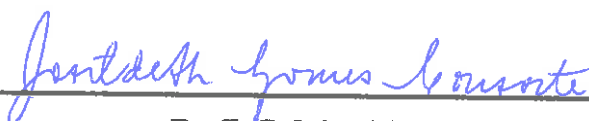
Prof.^a Dr.^a Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.^a Dr.^a Marisa do Espírito Santo Borin
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Prof.^a Dr.^a Josildeth Gomes Consorte
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

*Este trabalho foi realizado durante o período em que a autora foi bolsista da CAPES –
Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior*

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos *os jovens* que *se fazem*, refazem, dão sentido e ressignificam seu cotidiano. Lanço, assim, a esperança saudável e coerente de que, como cidadãos, consciente ou inconscientemente, *se emancipem* como sujeitos democráticos e atuantes de direito.

Eu agradeço a Deus.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter sido desenvolvido sem o apoio efetivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e seu programa interno de bolsas de estudo com isenção de taxas e mensalidades pelo IPM, da qual fui beneficiária no primeiro ano do curso de doutorado e, por tudo isso, sou-lhes imensamente grata;

Também manifesto meus agradecimentos ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação do Brasil (MEC), pela bolsa de estudos que usufrui a partir de meados de 2017;

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM por todo apoio com destaque à dedicação dos professores da pós-graduação que, a partir dos cursos, projetos e encontros, tanto elucidaram as questões que compõem este trabalho acadêmico;

Dedico ainda meus agradecimentos às professoras que compuseram minha banca de Qualificação de Doutorado, sem as quais eu não teria alcançado o resultado final: Profa. Dra. Maria Aparecida Perez, Profa. Dra. Marisa do Espírito Santo Borin, Profa. Dra. Mirian Celeste F. D. Martins;

Sou profundamente grata ao meu orientador, João Clemente de Souza Neto, pela parceria e pela paciência desenvolvida ao longo dos últimos anos, pelo exemplo de vida e de dedicação a questão social da infância e juventude, e por permanecer conosco. Muito Obrigada.

Agradeço, antecipadamente, à Banca de Examinadores do Trabalho Final por se disporem a essa avaliação;

Eu Agradeço a Deus!

“... a educação faz sentido porque mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem.” (Freire, 2004, p. 15).”

Do ponto de vista pessoal, também dedico este trabalho acadêmico em agradecimento a meus pais: minha finada mãe, Anna Machado do Nascimento, ao meu finado pai, João Lopes do Nascimento, por serem as pessoas que foram e terem me dado o melhor que tinham de si. Eu os agradeço muito.

Também é dedicado a todas as minhas tias e tios, primas e primos – pessoas guerreiras e desbravadoras, que, assim como meus pais e avós, trilharam um percurso doloroso e espinhoso, nos guetos urbanos da nossa sociedade. Sobreviventes dignas que construíram perspectivas para si e para as gerações vindouras destas famílias.

Dedico também às minhas amigas e amigos e a seus filhos e filhas, netas e netos, bem como às gerações futuras, para que saibam que é possível viabilizar sonhos e alcançar qualquer instância de perspectivas em suas vidas. A luta não se faz solitariamente e sim solidária e coletivamente.

Dedico ainda este trabalho a José Luiz Pereira, pelo apoio, incentivo e paciente amor.

Dedico particularmente ao meu Orientador, João Clemente de Souza Neto, parceiro dessa jornada acadêmica, por tudo e principalmente por ele estar aqui, vivo, bem e atuante. Muito Agradecida.

Desde já a todas e todos, meus mais sinceros e honrados agradecimentos.

Eu agradeço a Deus.

NASCIMENTO, Roseli M.L. ou MACHADO L.N., Roseli - **Juventudes, Vidas e Trajetórias: Análise Reflexiva acerca da Apropriação feita pelo Jovem das Atividades Socioeducativas e Socioculturais dos CEUs e os impactos potenciais em sua trajetória de vida.** (TESE) Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, 2019.

RESUMO

A pesquisa aborda o processo de *apropriação* desenvolvido pelos jovens, ora egressos, que participaram da *experiência* das Ações e Atividades Socioeducativas e Socioculturais (ASESCs), enquanto ações de *Educação Social*, que ocorrem nos CEUs (*Centros Educacionais Unificados*) da cidade de São Paulo – neste estudo os CEUs Butantã (na zona Oeste) e Navegantes (na zona Sul). Busca analisar os *impactos* nas trajetórias de vidas desses atores sociais do ponto de vista pessoal, familiar e coletivo. Objetiva refletir sobre a *experiência* educativa vivida pelos jovens e a *narrativa* produzida a partir dali enquanto possibilidade de educação integral e integradora, de ética e dignidade aos jovens em questão. Procura, ainda perceber como se dá a apropriação de saberes e valores nesse processo de mediação socioeducativa e sociocultural. E como esse encontro transforma o ser humano que, por sua vez, pode transformar a realidade. Para esta pesquisa investigaremos a trajetória de jovens entre 15 e 29 anos de idade, residentes do entorno social da comunidade dos CEUs em estudo. Após 15 anos de implantação essa política pública de caráter social, é possível saber como o jovem se apropriou das atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs e quais os impactos disso em sua trajetória de vida?

Palavras chaves: Juventude; Apropriação; Experiências, Centro Educacional Unificado (CEU); Ações e Atividade socioeducativo e sociocultural (ASESCs).

NASCIMENTO, Roseli M.L. or MACHADO L.N., Roseli - Youths, Lives, and Trajectories: Reflective Analysis on the Appropriation by the Youth of the Socio-Educational and Sociocultural Activities of the CEUs and the Impacts of this in their life trajectory. Mackenzie Presbyterian University - São Paulo.

ABSTRACT

The research discusses the appropriation process developed by young people who participated in the experience of socio-educational and sociocultural actions, and activities (ASESCs), while Social Education actions, which occur in the CEUs (Unified educational Centers) of the city of São Paulo – in this study the “CEU Butantã” (in the West Zone) and “CEU Navegantes” (in the South Zone). It seeks to analyze the impacts on the life trajectories of these social actors from a personal, family and collective point of view. It aims to reflect on the educational experience lived by young people and the narrative produced from there as a possibility of integral and integrative education, ethics and dignity to the young people in question. It also seeks to understand how knowledge and values are appropriated in this process of socio-educational and sociocultural mediation. And how this meeting transforms the human being who, in turn, can transform reality. For this research we will investigate the trajectory of young people between 15 and 29 years old, residents of the social environment of the community of the CEUs under study. After 15 years of implementing this social and public policy, is it possible to know how the young person appropriated the socio-educational and sociocultural activities of the CEUs and what are the impacts of this in their life trajectory?

Key Words: Youth; Appropriation; Experience; Unified Educational Center (CEU); Socio-educational and socio-cultural Actions and Activity (ASESCs).

Lista de Ilustrações

| | |
|---|-----|
| Ilus.: 1 - Elaboração dos Mapas Narrativos pelos participantes da pesquisa | 51 |
| Ilus.: 2 - Elaboração dos Mapas Narrativos pelos participantes da pesquisa | 51 |
| Ilus.: 3 - “A caixinha lúdica” confecção e os Mapas Narrativos elaborados | 51 |
| Ilus.: 4 - “A malinha lúdica” confecção e os Mapas Narrativos elaborados | 51 |
| Ilus.: 5 - Elaboração dos Mapas Narrativos por participante da pesquisa | 52 |
| Ilus.: 6 - Elaboração dos Mapas Narrativos por participante da pesquisa | 52 |
| Ilus.: 7 - Mapa de São Paulo com destaque para o Distrito de Butantã | 117 |
| Ilus.: 8 - Casa do Bandeirante | 117 |
| Ilus.: 9 - Parque do Instituto Butantã | 117 |
| Ilus.: 10- Aspecto de uma rua do distrito | 117 |
| Ilus.: 11- Vista panorâmica do CEU Butantã, a partir das Pistas de Skate. | 118 |
| Ilus.: 12- Vista aérea a partir da parte oposta à Av. Heitor Eiras Garcia | 118 |
| Ilus.: 13- Mapa de São Paulo- destaque para o Distrito de Capela do Socorro | 119 |
| Ilus.: 14 - Campo de Várzea | 120 |
| Ilus.: 15 - Linha 9 Esmeralda) CPTM | 120 |
| Ilus.: 16- Apresentação Cultural Local | 120 |
| Ilus.: 17- Visão aérea do Cantinho do Céu, Grajaú – São Paulo | 121 |
| Ilus.: 18- Vista aérea a partir da rua. Pedro Escobar | 121 |
| Ilus.: 19 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro: instalações | 125 |
| Ilus.: 20 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro: instalações | 125 |
| Ilus.: 21 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro: instalações | 125 |
| Ilus.: 22- Os Parques Infantis da Administração Mário de Andrade | 132 |
| Ilus.: 23- Mário de Andrade e crianças no Parque Infantil. | 132 |
| Ilus.: 24 - Curso de Panificação | 137 |
| Ilus.: 25- Acesso, formação de público e Repertório | 137 |
| Ilus.: 26- Apresentação Teatral no Anfiteatro do CEU | 138 |
| Ilus.: 27- Desafio de Xadrez : partidas Simultâneas | 138 |
| Ilus.: 40- Lazer às margens do Lago do CEU Butantã | 145 |
| Ilus.: 41- Painel grafitado na parede do prédio da Gestão – CEU Navegante | 152 |

Lista de Quadros e Tabelas

| | |
|--|-----|
| Formulário – Roteiro Jovens Egressos | 74 |
| Quadro 1 - Dissertações e Teses acerca dos Centros Educativos Unificado | 53 |
| Quadro 2 - Os CEUs da Cidade de São Paulo | 130 |
| Quadro 3 - Descrição perfil dos Entrevistados com referência ao CEU Butantã | 145 |
| Quadro 4 - Descrição perfil dos Entrevistados com referência ao CEU Navegantes | 152 |
| Tabela 1 - População Total por grau de instrução – Município de São Paulo | 146 |
| Tabela 2 - População Total por grau de instrução – Subpref. Butantã, | 147 |
| Tabela 3 – Popul. Total /grau de instrução – Distrito de Raposo Tavares | 148 |
| Tabela 4 - Tempo de Frequência e Participação nas ASESCs - Butantã | 151 |
| Tabela 1 - População Total por grau de instrução – Município de São Paulo | 153 |
| Tabela 5 - População Total por grau de instrução – Subpref. Capela do Socorro | 154 |
| Tabela 6 - População Total por grau de instrução – Distrito de Grajaú | 155 |
| Tabela 7 - Tempo de Frequência e Participação nas ASESCs - Navegantes | 156 |

Listagem de Abreviações e Siglas

ABONG - Associação Brasileira de ONGs
ASESC – Ações e Atividades Socioeducativas e Socioculturais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEU – Centro Educacional Unificado
CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena
CEI – Centro de Educação Infantil
CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude
CTPS – Carteira de Trabalho e Previdência Social
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EME – Escola e Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FE – Faculdade de Educação - USP
FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP
DRE – Diretoria Regional de Educação
DEM – Partido Político: Democratas
EAHC – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura
FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEPS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Social
GIFE Grupo de Instituições, Fundações e Empresas
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei e Diretrizes de Base para Educação Nacional
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
OCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicilio
PNE – Plano Nacional de Educação
PNJ – Plano Nacional da Juventude
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPJ – Políticas Públicas de Juventude
PROSUC - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido (Politico) da Social Democracia Brasileira
PT – Partido (Politico) dos Trabalhadores
SME – Secretaria Municipal da Educação
SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância
UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP – Universidade de São Paulo
VAI – Programa de Valorização de Iniciativas Culturais

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| | |
| CAPÍTULO 1 – Percurso Metodológico | 36 |
| Do outro lado da Marginal | 38 |
| Estado da Arte | 53 |
| Versos e Controversos | 57 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – Marcos e Referenciais Teóricos | 64 |
| Nossos Interlocutores | 64 |
| Sujeito | 66 |
| Juventude | 74 |
| Questão Social | 83 |
| Educação | 89 |
| Apropriação | 101 |
| Experiência e Vida | 103 |
| Territórios | 109 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – Universo Empírico: CEUs | 114 |
| Os Centros Educacionais Unificados | 114 |
| A Escolha | 115 |
| CEU Butantã | 116 |
| CEU Navegantes | 118 |
| Tudo Vale a Pena | 122 |
| Gestão do CEU | 135 |
| Antecedentes e desdobramentos | 140 |
| | |
| CAPÍTULO 4 – O Diálogo e os Interlocutores | 142 |
| Dialogando | 142 |
| Primeiros dados | 144 |
| Butantã | 145 |
| Navegantes | 151 |

| | |
|---|------------|
| Sistematizando os Diálogos e Experiências | 156 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 195 |
| BIBLIOGRAFIA | 205 |
| ANEXOS | 216 |

INTRODUÇÃO

Eu sou Educadora

Essa é uma certeza que tenho desde 1992, quando comecei a atuar nas periferias da cidade de São Paulo no campo da educação sócio-educativo-cultural. Tais trabalhos desenvolveram-se em particular na área da infância e juventude, em princípio junto a ações governamentais e ONGs (Organizações Não Governamentais).

Entrei quase por acaso nessa área. Eu era jornalista e fui filmar atividade com jovens e crianças em uma comunidade no Campo Limpo. Em dado momento, me vi em cima de um palco cantando com as crianças. Assim, comecei a atuar na área da infância e juventude, o que se deu junto à Prefeitura do Município de São Paulo em um programa chamado *Centro de Convivência*. Dali, passei para a Secretaria do Menor¹ onde atuei educadora de rua e supervisora técnica de programa. Elaborei e implementei projetos; fui educadora social, educadora social, comunicadora, capacitadora de profissionais da área da infância/juventude, tanto em educação escolar como na educação social. Também desempenhei a função de coordenadora de Núcleo de Estudos em Arte-educação, gestora do projeto *Tenda*, com Pessoas em Situação de Rua, professora de cursos de Pedagogia e Música, junto ao ensino Superior. Sou doutoranda do programa de pós-graduação em Educação Arte e História da Cultura, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, buscando tecer uma reflexão acerca da apropriação da juventude das políticas públicas que, pelo menos em tese, devem beneficiá-las.

A perspectiva de desmonte das diversas iniciativas em que participei – pelo simples fato de que a cada mudança governamental ocorrem descontinuidades, fragmentação e rupturas – levaram-me a um forte questionamento, em especial no que diz respeito aos resultados dessas ações (ideais ou descontinuadas) na trajetória vida dos meninos e meninas atendidos pelas ações educativas com as quais eu tive contato e das quais participei. Comecei a participar de encontros, de movimentos e fóruns sobre educação/infância e juventude e outros temas afins, para encontrar algumas respostas, tanto para mim, quanto para minha atuação.

¹ Secretaria de Estado do Menor, criada em 1987, tendo como primeira gestora Alda Marco Antonio. Mais tarde, após o advento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) passa a ser denominada Secretaria da Criança, Família e Bem estar Social.

Em meio de uma dessas “crises” desenvolvi, em parceria com Carlos Alberto de Moraes e Eleilson Leite, uma “provocação reflexiva” a respeito do papel e da atuação dos arte-educadores. A primeira turma se converteu num *Núcleo de Estudos em Arte-educação*, junto à *Ação Educativa do Brasil* (2002 – 2006). Até então, não tínhamos muita noção da lacuna que existia quanto à questão da Arte-educação, na perspectiva desenvolvida mais tarde na dissertação de mestrado desta autora (Machado, 2010). Foi somente quando do *Fórum Mundial da Educação*, em 2004, reunido na capital paulista, que tentamos colocar uma pauta de discussão sobre a questão da “Arte-educação no contexto de periferias urbanas”, pois percebíamos não haver nenhuma linha de discussão na perspectiva em que atuávamos. Infelizmente, não foi possível propor a discussão naquele momento, muito embora eu tenha levado uma discussão sobre a “Educação Cidadã” que ocorria junto à então Secretaria do Desenvolvimento de Solidariedade e Trabalho (SDTS), onde atuava como assistente- técnica.

Esse foi o mote para a discussão proposta na dissertação de mestrado *Arte-educação em contextos de Periferias Urbanas: Um Desafio Social*, defendida junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP. Na ocasião eu havia sido contemplada com uma bolsa de estudo do Programa da Fundação Ford.

Na dissertação de mestrado (MACHADO, 2010), a reflexão girou em torno da Arte-educação, enquanto modalidade socioeducativa e cultural desenvolvida nas periferias da maior parte dos centros urbanos brasileiros, por instituições públicas e organizações não governamentais (ONGs), mais especificamente a partir dos anos de 1980.²

No entanto, muitas outras questões se apresentaram ao longo da pesquisa, confluindo para o projeto de pesquisa de doutoramento, que me permitiu entrar como bolsista da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 2016.

E por que eu assino MACHADO? Desde o pré-primário até os meus 15 anos eu sempre fui chamada de “Machado” na escola, uma vez que havia inúmeras *Roselis* em cada uma das séries que eu cursei. Muito embora também possa ser citada como NASCIMENTO, Roseli M.L., eu tenho adotado MACHADO L N, Roseli como uma espécie de homenagem a todo o meu percurso escolar, à minha trajetória fora do círculo familiar. Machado refere-se ainda ao nome de meu avô materno, José Paulino Machado, um homem negro que ousou fazer

² Maiores detalhamentos encontram-se levantados na dissertação de mestrado “Arte-educação em contextos de Periferias Urbanas- um desafio Social” (MACHADO, PUC-SP, 2010).

faculdade de farmácia nos anos 1920, mas que mesmo não conseguindo concluir, abriu caminho para seu irmão mais novo.

Estudei todo o ensino fundamental em escola pública. No segundo grau, fiz o chamado *ensino técnico/profissionalizante*. Acabei fazendo cursinho pré-vestibular para poder concorrer e ingressar na **Graduação** (Bacharelado em Comunicação Social / *Jornalismo*, concluído em 1989; *Pedagogia*, em 2015 e *Letras* – 2016).

Entre a graduação em Jornalismo e o Mestrado fiz três pós-graduações que avalio importantes para o desenvolvimento da relação *academia e atuação prática em educação social* que foram: *Training to Trainers: Treinamento de Capacitadores* (03 módulos); *Formação e Treinamento GETS – United Way Brasil/ Canadá*, de 2000 a 2002; *Especialização em Violência Doméstica* pelo Laboratório da Criança – LACRI do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), em 2001; e *Especialização em Educomunicação* pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP), em 2002. A partir deste último, destaco minha participação no projeto *Educom.rádio*, atuando como capacitadora de professores, funcionários, pais e estudantes da rede municipal ensino de São Paulo, dentro do *Projeto Vida*, da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSp).

Em 2006 concorri e fui contemplada com a uma bolsa para o Mestrado pela Fundação Ford (Programabolsa 2007), realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ali defendi, em 2010, a dissertação “*Arte-educação em Contexto de Periferias Urbanas: um desafio social*”. Fui contemplada, a partir dessa bolsa, com dois cursos de inglês, um pelo *Alumni* em São Paulo (2008 e 2010) e um pelo *Spring Language*, da Universidade do Arkansas, na cidade de Fayetteville, nos Estados Unidos (2011).

Desde 2016 estou no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Ali, fui contemplada inicialmente com uma bolsa de Estudos do próprio Mackenzie, *com isenção de taxas e mensalidades pelo IPM, da qual fui beneficiária no primeiro ano do curso de doutorado* e, em meados de 2017, com uma bolsa PROSUC (*Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior*) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A partir de 2017, iniciei minha participação na pesquisa internacional Brasil-Alemanha “*Lidando com novos espaços: crianças e adolescentes na apropriação do complexo arquitetônico do CEU Butantã (São Paulo, Brasil)*” cotidianamente conhecida na equipe como *Pesquisa CEU*. Esta pesquisa é desenvolvida em conjunto com a Universidade de Siegen e a Universidade Alanus de Artes e Ciências Sociais (*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft*), ambas na Alemanha.

Em virtude das exigências do convênio junto às agências de fomento, em 2019, fui com a Profa. Dra. Rosana Schwartz apresentar os primeiros resultados do campo dessa pesquisa Universidade Alanus de Artes e Ciências Sociais, na Alemanha.

Primeiras Palavras sobre a Pesquisa

Juventudes, Vidas e Trajetórias – análise reflexiva acerca da apropriação do jovem das atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs e os impactos potenciais em sua trajetória de vida refere-se a um estudo qualitativo que busca perceber, nas trajetórias dos jovens que frequentaram os CEUs (*Centros Educacionais Unificados*), da cidade de São Paulo, unidades Navegantes e Butantã, de que maneira ocorreu o processo de apropriação dos aspectos relacionados às Atividades Socioeducativas e Socioculturais (ASESCs).

A escolha dos Centros Educacionais Unificados deu-se por ser uma ação do poder público voltada para educação, politicamente implantada nas regiões de concentração de populações pobres. Essa disposição, especificamente atenta para as questões sociais historicamente implantadas na sociedade brasileira, e que se manifestam sobejamente na cidade de São Paulo, interferiu diretamente na juventude e nas dinâmicas do cotidiano dos territórios. Em sua concepção original, o programa CEU é uma experiência de educação integral implementada por ações de diferentes setores da administração pública (educação, cultura, infra-estrutura, edificações e esporte) que buscou reverter “uma prática constante nas políticas públicas, desde a concepção arquitetônica até o conjunto de ações possíveis, a partir da ideia de ofertar às classes desfavorecidas o máximo disponível e possível para uma prefeitura.” (PEREZ, 2010).

Os CEUs, nessa medida, são equipamentos criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), no início do sec. XXI, e estão localizados nos territórios mais afastados do Centro da capital paulista. Destacam-se por seu arrojado projeto arquitetônico e por sua intencionalidade pedagógica, que considera a ação educativa norteada pelos princípios da participação, descentralização e autonomia, bem como da inclusão, não só escolar, mas também socioeconômica da população (SÃO PAULO, 2003)³.

Já a escolha dos dois equipamentos em questão deu-se por dois aspectos: primeiro pelo contato inicial já estabelecido com a região (no caso do CEU Navegantes) e com a unidade do CEU Butantã, onde se desenvolve a pesquisa de internacionalização Brasil/ Alemanha. O segundo motivo se deve as configurações territoriais dos espaços escolhidos para pesquisa – apesar de

³ SÃO PAULO, PMSP. Decreto 42.832/2003 Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2003/4284/42832/decreto-n-42832-2003-cria-os-centros-educacionais-unificados-que-especifica-2013-12-30-versao-consolidada>

ambos situarem-se nas regiões periféricas da cidade e ambos pertencerem a primeira leva de equipamentos construídos entre 2002 e 2004, cada um destes CEUs apresentam características de urbanidade e de constituição distintas.

O Centro Educacional Unificado - Butantã – Professora Elizabeth Gaspar Tunala – Jardim Esmeralda, Distrito de Raposo Tavares, São Paulo – SP. Inaugurado em 27 de setembro de 2003. Foi construído sobre o charco da “Água Podre” (zona Oeste), no entorno social de um dos bolsões de pobreza e miséria da região. Destaca-se por ser um dos maiores equipamentos construídos na primeira leva dos 21 CEUs (Os chamados “vermelhos”)⁴, está lotado na área de abrangência da Diretoria Regional de Educação (DRE) do Butantã. Localizado à Av. Heitor Antonio Eiras Garcia, alt. 1700 Subprefeitura de Butantã próximo à Rodovia Raposo Tavares altura do supermercado Sé e condomínio L' Abitare

O Centro Educacional Unificado - Navegantes – Professor José Everaldo Rodrigues Cosme – está localizado no bairro do Cantinho do Céu – Distrito do Grajaú, Subprefeitura de Capela do Socorro, São Paulo. Foi inaugurado em 12 de dezembro de 2003, (em funcionamento desde 19 de setembro de 2003). Foi construído nas proximidades da represa Billings (Zona Sul), no entorno social de um dos bolsões de pobreza e miséria da região. Destaca-se, também por ser um dos equipamentos construídos na primeira leva dos 21 CEUs (os “vermelhos”), estando lotado na área de abrangência da Diretoria Regional de Educação (DRE) da Capela do Socorro”. Localizado à Rua Maria Moassab Barbour no junto à localidade denominada Cantinho do Céu, distrito do Grajaú – Subprefeitura de Capela do Socorro com acesso pela estrada do Canal de Cocaia, ou pela av. Pedro Escobar.

Refletir sobre a situação dos jovens e adolescentes egressos das ASESCs/CEUs, como eles apropriaram-se de um determinado programa social, requer uma pré-disposição para escutá-los e ouvir suas múltiplas vozes, anseios, saberes e desejos, conhecer suas realizações, potências e os limites que a vida lhes coloca. Aqui, não se trata somente de levantar e pensar o que os autores e os gestores já conceberam sobre as políticas públicas e sociais. A intenção desta pesquisa é lançar luz no processo de *apropriação* dos jovens egressos dos CEUs, partindo dos seus relatos de experiências, histórias e trajetória de vida.

Esta perspectiva ajuda a *desreificar* e *desfetichizar* algumas leituras e conceitos sobre a *juventude, apropriação e política*. Nesse sentido, a pesquisa concebe o jovem como protagonista dentro deste estudo e abordagem, partilhando suas reflexões sobre políticas públicas, sobre o sentido das ações sociais na vida e na trajetória pessoal de cada participante. Para realizar a

⁴ As primeira unidade dos CEUs foram entregues a partir de Setembro de 2003, até meados de 2004. Os da “segunda geração” foram entregues a partir de 2007 e 2008, a partir das mobilizações populares.

análise do processo de apropriação efetivado pelos jovens e adolescentes, partimos de suas *experiências narradas* – aqui colocada na perspectiva do que foi significativamente vivido e apreendido de modo coletivo e pessoal pelo jovem, ao longo de sua participação nas atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs.

As narrativas podem ser pensadas como resultado do processo de apropriação da experiência vivida e partilhada que, intencionalmente ou não, produziu *um saber* – um modo de perceber o cotidiano, de desenvolver técnicas, habilidades e novos modos de fazer. É considerada *em construção* a partir das representações sociais e simbólicas advindas da participação e do senso de pertença e identidade que os sujeitos estabelecem com seus múltiplos grupos.

Partimos do princípio que o saber/fazer coletivo oportunizado ao jovem, simultaneamente, amplia seu repertório e suas habilidades perante a vida. Para que a experiência coletiva propicie o processo de *apropriação* é necessário que haja uma **mediação**, formal ou não, de modo que o jovem desenvolva-se como intérprete, ator, participante e minimamente produtor do conhecimento que é narrativa da própria.

Concebemos a apropriação como parte dos *processos de humanização*, de construção de conhecimento, de sociabilidade e, por extensão, dos processos educativos constituídos nas relações sociais, históricas, políticas e culturais compondo um quadro no qual é possível perceber as relações desenvolvidas e seus impactos na vida vivida pelos atores sociais.

A partir das experiências da autora como educadora social e dos estudos desenvolvidos desde a dissertação de mestrado, podemos inferir que as narrativas dos grupos estudados, tanto no CEU Butantã, quanto no CEU Navegantes, contêm uma sabedoria que auxilia a compreender melhor suas vidas, seus sonhos, suas perspectivas e o papel das políticas públicas e programas sociais voltados para eles. E é assim, que, nesse movimento, a trama de significados construída coletiva e subjetivamente, relatada como apropriação do vivido, e ressignificada pela memória e suas nuances, emerge em relações de sentido e identidade.

Na trilha de autores como Jean J. Ranciere, Paulo R. Freire, e Walter Benjamin, a pesquisa se ancora naquilo que Freire conceitua como sendo algo a mais na atuação do educador: a mediação – ou seja, o estabelecimento de pontes que ligam, que abrem os canais de comunicação do educando ao conhecimento novo – estabelecendo diálogo com o conhecimento anterior “aberto” dialeticamente a esse diálogo.

Isso evoca a possibilidade de novas perspectivas, ou, pelo menos, outra visão em relação àquela tradicional em termos de educação institucional. Possibilita, ainda, a passagem da educação institucional escolar (como viés ideológico da sociedade que, uma vez somada às regras

de convivência, se constitui como recurso disciplinador para atingir as desejadas condições de controle social), para outra perspectiva, a partir da qual tanto aquele que aprende quanto o que ensina são humanizados e atuam ativamente no processo educativo; são seres de relações que se relacionam e interagem (educando com o educador – e vice versa – com o conhecimento, com os outros estudantes e a realidade que os permeiam).

Pode-se inferir, também, que pelo estabelecimento de uma comunicação e seus diversos mediadores, o ser humano transmite a experiência vivida, narrada, bem como as formas de aprendizagem, de relações propostas a partir do trabalho e do compartilhamento de saberes (vivendo, narrando, comparando, aprendendo, ensinando, compartilhando, compactuando (ou não) com a realidade social).

O educador e o educando constroem e se constroem nas tramas das relações sociais, especificamente nas tramas do processo educativo. São participantes ativos que vivem sob determinadas relações sociais e de produção de conhecimento, em dado tempo, em dado espaço da trajetória social de seu grupo. (Machado, 2010).

Essas relações são aqui construídas a partir dos múltiplos saberes/fazeres individuais e coletivos propostos, oportunizado ao jovem a ampliação de seu repertório, de experiências e habilidades perante a vida, rumo à construção de conhecimentos para a sua própria existência e desenvolvimento. Nesse sentido, o processo de *apropriação* do jovem faz-se ao longo do processo educativo (inserido nas atividades socioeducativas e socioculturais aqui em estudo) e o torna intérprete, agente e produtor de sentido, de saberes, de forma tal a poder transformar a si, seu coletivo e o meio em que está inserido, bem como suas relações.

Mesmo sabendo da complexidade de estudar a constituição, organização e incorporação de valores e representações simbólicas que permeiam a vida humana nas sociedades e em especial a vida dos grupos de egressos aqui estudados, acreditamos ser possível observar, registrar e refletir acerca da apropriação feita pelos jovens, a partir da experiência das Ações e Atividades Socioeducativa e Sociocultural (ASESCs) desenvolvida nos CEUs e, assim refletir sobre as formas como essa população constitui, usufrui desta apropriação em seu cotidiano e em seu desenvolvimento pessoal.

A pesquisa buscou analisar alguns aspectos primordiais, conceitos e configurações de políticas públicas acerca das práticas das ASESCs, bem como alguns marcos teóricos e referenciais, métodos e ações voltadas para a juventude.

Assim, fundamentando a capacidade de apropriação destacamos as relações humanas (os aspectos subjetivos, sociais, culturais, políticos) num sentido mais amplo, buscamos compreender a relação entre o humano e o conhecimento.

Dessa forma é possível identificar a necessidade de uma **mediação**⁵ constante que estabeleça elos que façam *sentido* e estabeleçam *identidade* entre o conhecimento novo e a sabedoria anteriormente adquirida, o que facilita a aquisição e domínio desses novos saberes.

A mediação é o canal que facilita ao jovem percorrer, por exemplo, o caminho do saber rumo à autonomia e à emancipação. Descaracterizada, no entanto, insurge como treinamento adestrador e embrutecedor, como apontado por Ranciere (2002).

Souza Neto (2018), relendo Bourdieu, afirma que a *realização* do jovem pressupõe o encontro de suas esperanças internas com o mundo objetivo, o que remonta ao encontro de seus sonhos com a realidade e da realidade com os seus sonhos. De fato, alguns dos pressupostos deste trabalho apoiam-se na compreensão do jovem como aquele que tem algo a aprender e ensinar, como aquele que está buscando encontrar estratégias e possibilidades de se colocar no mundo e concretizar o seu sonho.

Nessa perspectiva, as ações sociopolíticas, socioeducativas e socioculturais e podem criar um ambiente favorável ao processo de apropriação do jovem sobre a realidade. Por isso mesmo, os ambientes pedagógicos e socioeducativos quando perdem sua vitalidade não conseguem mais oferecer pistas para que o jovem possa rever, reler e ressignificar suas experiências e, assim, encontrar um sentido ético na vida.

Por tudo isso, a situação dos jovens **não pode ser vista** restrita a uma questão psicológica, ou de “inadequação”. A questão da juventude deve ser concebida pela perspectiva do protagonismo e das possibilidades éticas de emancipação. Deve, ainda, ser compreendida dentro das contradições da sociedade, do território, do espaço em que o jovem vive com sua família, traça suas táticas de vida com seus colegas, convive e aprende com os educadores, com os vizinhos, em síntese, em seu cotidiano. Assim, o jovem não pode ser visto desvinculado do contexto social, das questões culturais, políticas, econômicas e simbólicas.

Sua realidade deve ser compreendida no contexto social e histórico, situacional, cultural, político-econômico. Isso pode apresentar as pistas necessárias a esta investigação para se perceber como as políticas públicas se apresentam na vida dos jovens e como eles apropriam-se delas.

⁵ Pedagogicamente mediar é o ato exercido pelo educador de conduzir o educando a pensar, a tecer questionamentos e reflexão sobre o mundo e a realidade. O mesmo que facilitar.

Para responder aos objetivos e intencionalidades desta pesquisa, escutam os onze jovens e adolescentes egressos das ASESCs (cinco do CEU Butantã e seis do CEU Navegantes), com idades entre 15 e 29 anos, residentes do entorno social da comunidade dos CEUs em estudo (localidades estas até então apartadas e sob condições objetivas de vida e vulnerabilidade profundamente pauperizada e estrutural) com a finalidade de capturar a dinâmica da apropriação.

O processo de *apropriação* dos jovens que participaram da experiência das ações socioeducativas e cultural nos CEUs da cidade de São Paulo – Butantã e Navegantes – instiga a análise dos impactos das ASESCs nas vidas desses agentes sociais do ponto de vista pessoal, familiar e coletivo. Também possibilita perceber como se dá a aquisição, domínio e usufruto de conhecimentos advindos da mediação e do encontro dos sonhos com a realidade. E como esse encontro transforma o humano e o ser humano transforma a realidade.

Partindo destas reflexões, algumas questões afloraram e deram o mote da pesquisa: de que forma os jovens se apropriam das práticas e dos espaços educativos? Como o jovem interpreta a realidade, apropria-se, identifica e consegue ver ali, na atividade socioeducativa e cultural, um conhecimento que lhe sirva e o eleve eticamente nas diversas dimensões de sua vida?

Como o jovem apropria-se das atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs e quais os impactos disso em sua trajetória de vida?

Considerando que o humano é um ser para a vida, para a morte e para o outro, podemos questionar: *como se dá* o processo de apropriação para garantir o desenvolvimento ético e digno da *vida aonde ela acontece*, no cotidiano da juventude aqui estudada?

Estas são algumas das questões que justificam a abordagem ora proposta, seus impactos explicitados na existência cotidiana, na vida de rapazes e moças, jovens adultos oriundos dessas periferias urbanas da cidade de São Paulo onde foram instalados os CEUs.

Por tudo isso, a investigação proposta neste trabalho acadêmico pretende provocar um debate sobre tais questões, de modo a subsidiar reflexões futuras, atentar para os resultados das atuações, tecer comparações e fomentar o conhecimento de modo que possam auxiliar na orientação da ação e da mobilização nas esferas necessárias para o aprimoramento integral da juventude, tema e sujeito participante deste estudo.

Esta tese descreve o desenvolvimento do percurso metodológico seguido, como: procedimentos para a coleta, levantamentos bibliográficos e documentais, observações dos universos empíricos, tratamento e análise dos dados utilizados no trabalho. Esses aspectos seguem a partir da observação, aproximação e primeiros contatos com as possíveis fontes, participantes e informantes desta pesquisa.

Parte de entrevistas semiestruturadas com relato de histórias de trajetórias de vida. A cada participante foi solicitada a elaboração de um mapa narrativo de seus trajetos e suas trajetórias. A todo esse processo se segue a triangulação dos resultados das entrevistas, narrativas, mapas, análise documental e bibliográfica comparada à luz dos referenciais teóricos escolhidos para esta análise, logo mais descritos. Tais procedimentos são aqui avaliados, como fundamentais para entender os processos de apropriação dos jovens sobre os aspectos social, cultural, educativo e arquitetônico das ADESCs nos CEUs.

Justificativa

O olhar para o Brasil descreve um país de grandes dimensões, potenciais, recursos, riquezas, contrastes e uma profunda desigualdade social, incrustada na alma brasileira de forma histórica e estrutural. Para entender a categoria de análise *juventude* no Brasil, faz-se necessário olhar para as juventudes (no plural) que emergem das múltiplas e dialéticas faces deste país real, profundo, complexo e desigual.

Parte dessa desigualdade está expressa pela dinâmica descrita pelas relações raciais no país – que se destaca, nesse contexto, por ser aspecto fundante das relações sociais no Brasil – considerando o papel da escravidão na formação social e no imaginário coletivo do brasileiro, seu povo, suas elites e seu constructo ideológico, como apontado por Jessé de Souza (2017).

No caso do estudo dessas juventudes, tornamos aqui perceptível o que já é observável nos diversos ordenamentos sociais, culturais e jurídicos, ou seja, uma interpretação que consagra duas categorias de jovens: os pertencentes à “raça” virtuosa e o jovem pertencente à “raça” perigosa.

A pesquisa aqui se volta para a juventude vinculada àquilo que Marilena Chauí, já em 1987, destacou como a considerada “raça perigosa” – que são os negros, os índios, os pobres, os homossexuais, as mulheres, e os jovens.

Os negros são considerados infantis, ignorantes, safados, indolentes, raça inferior e perigosa, tanto assim, que numa inscrição gravada até há pouco tempo na entrada da Escola de Polícia de São Paulo dizia: "Um negro parado é suspeito; correndo, é culpado". Os índios, em fase final de extermínio, são considerados irresponsáveis (isto é, incapazes de cidadania), preguiçosos (isto é, mal adaptáveis ao mercado de trabalho capitalista), perigosos, devendo ser exterminados ou, então, "civilizados" (isto é, entregues à sanha do mercado de compra e venda de mão-de-obra, mas sem garantias trabalhistas porque "irresponsáveis"). Os trabalhadores rurais e urbanos são considerados ignorantes, atrasados e perigosos, estando a polícia autorizada a parar qualquer trabalhador nas ruas, exigir a carteira de trabalho e prendê-lo "para averiguação", caso não esteja carregando identificação profissional (se for negro, além de carteira de trabalho, a polícia está autorizada a

examinar lhe as mãos para verificar se apresentam "sinais de trabalho" e a prendê-lo caso não encontre os supostos "sinais"). Há casos de mulheres que recorrem à Justiça por espancamento ou estupro, e são violentadas nas delegacias de polícia, sendo ali novamente espancadas e estupradas pelas "forças da ordem". Isto para não falarmos da tortura, nas prisões, de homossexuais, prostitutas e pequenos criminosos. Numa palavra, as classes populares carregam os estigmas da suspeita, da culpa e da incriminação permanentes. Essa situação é ainda mais aterradora quando nos lembramos de que os instrumentos criados durante a ditadura (1964-1975) para repressão e tortura dos prisioneiros políticos foram transferidos para o tratamento diário da população trabalhadora e que impera uma ideologia segundo a qual a miséria é causa de violência, as classes ditas "desfavorecidas" sendo consideradas potencialmente violentas e criminosas (CHAUÍ, 2017, p. 57).

Em São Paulo, destaca-se nas periferias da cidade uma população negra, muitas vezes, migrante ou descendente de migrantes nordestinos, com baixos níveis de escolaridade, recursos para subsistência ou para acesso a serviços e bens públicos/sociais.

No entanto, nos últimos 40 anos, os múltiplos rostos da juventude brasileira vêm sendo reconfigurado com outros coloridos. O caráter democrático presente na Constituição de 1988 e nas legislações decorrentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) o Estatuto da Juventude (2013), e o Estatuto da Igualdade Racial (2011), e alguns outros instrumentos de diagnósticos, como o Mapa da Violência, os Indicadores Sociais, as Políticas Públicas, as novas mídias criaram condições objetivas capazes tanto de promover uma imensa transformação social, quanto de elevar a organização da juventude que demarcaram os seus reclamos.

Este cenário permite uma reflexão que busca a compreensão dos múltiplos processos e históricos, sociais, culturais, políticos jurídicos que coloca o jovem no centro de um debate amplo, a partir do qual falar de juventude remete a falar das condições sociais que constroem uma dada juventude e seus encantamentos e desencantamentos. É nessa totalidade – em que os processos e as dinâmicas da vida do jovem acontecem – que se pode interpretar a inserção dos jovens no mundo. Considerando as análises de Bourdieu sobre a juventude pode-se perceber as inúmeras ações e modos de se colocar no mundo e nos territórios, em específico.

No cerne dessas correlações e contradições percebemos que

a palavra "*juventude*" pode ser apenas um cogito, um grito, um jeito de escamotear vários aspectos sociais, políticos e históricos. No entanto, ela pode também dizer muita coisa quando a circunscrevemos onde acontece a vida: no cotidiano, nos territórios de cada jovem. Aí a palavra *juventude* ganha outro conteúdo, por que ganha um rosto e ganha VIDA. Ganha sentido e podemos dizer "é o *locus* privilegiado" a partir do qual a categoria juventude ganha uma totalidade analítica que traz em si um conjunto de contradições, de classe, de etnia, de gênero, de religião, de gosto, de expectativa de realização (SOUZA NETO, 2018 – grifo do autor).

Assim, como não existe uma juventude única, também não existe uma forma única de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos pela cidade. Nos territórios, por sua vez, ocorrem os múltiplos encontros e desencontros entre os diferentes atores que compõem os ambientes. Na relação entre atores é que se apreende a apropriação da realidade, não como um processo de reprodução, mas como um processo complexo de criação, um processo que pulsa sistemicamente a partir da observação, da experimentação, da internalização de processos, contextos, conceitos, procedimentos, da materialização de novos saberes (a partir das representações simbólicas que organizam o pensamento e dão sentido às coisas da vida), novas possibilidades de fazer, de entender, de recriar, ressignificar o conhecimento inicial. Um processo que permite a cada geração/indivíduo descobrir um modo singular de se colocar no mundo. Nesta perspectiva, encontramos um reforço teórico em Vygotsky e Paulo Freire para perceber a educação como um processo dialógico que permeia as relações e ajuda o ser humano a compreender, interpretar e/ou transformar o mundo.

Na atualidade, pode-se afirmar que o Brasil é rico em experiências de trabalhos com infância e juventude no sentido de valorizar a potencialidade dos indivíduos, mas tem grande dificuldade em considerar as indagações e questionamentos dos jovens ao transformar essas experiências em políticas públicas sociais. No entanto, a maioria das vezes, as políticas são formatadas com a preocupação do controle social, dos espaços e da juventude - e não como meio de potencializar os sonhos e o modo do jovem de ver e perceber o mundo.

Seguindo a *linha freiriana*, a pesquisa parte do mundo conhecido (do jovem) para o mundo desconhecido (o conhecimento canônico) objetivando facilitar ao jovem a reflexão sobre a história e sua própria biografia e transfazê-la, como apontado por Souza Neto. Dessa forma, contribui efetivamente para a sua própria libertação e emancipação e de seus companheiros, bem como transformar os territórios, os espaços, os ambientes pelos quais perpassam e estão inseridos.

Gramsci (2000) afirma que quando o indivíduo se modifica, modifica o seu ambiente. E quando o ambiente se modifica, modifica o indivíduo. Esta é uma relação dialética do que podemos entender como apropriação.

é necessário [...] ressaltar o fato de que uma nova descoberta que se conserva como algo inerte não é um valor: a 'originalidade' consiste tanto em 'descobrir' quanto em 'aprofundar', em 'desenvolver' e em 'socializar', isto é, em transformar em elemento de cultura universal" (GRAMSCI, 2000a, p. 142).

Isto pode ser observado na multiplicidade de movimentos sociais e de manifestações de resistência da juventude, tais como: o *rolezinho*, a ocupação das escolas públicas, o movimento Hip Hop e seus desdobramentos artísticos engajados (o RAP, Break e o Graffiti), a ocupação das

“*quebradas*”, praças e outros lugares públicos da cidade. Da participação em atividades ligadas a preferências musicais às mobilizações juventude do movimento sem terra, passando pelos engajados nos partidos políticos até a juventude participante da Parada Orgulho LGBT. Esses movimentos todos nos dão uma ideia de apropriação.

Apropriação é aqui tomada como resultante da experiência vivida de forma coletiva, a partir da qual se desenvolve uma identidade que dá sentido ao aprendizado de tal modo, e tão palpável, que passa a poder moldá-lo em outras áreas de sua vida, simplesmente por que ele já lhe está incorporado, é seu, passa a fazer parte de si, porque o compreende completamente. Ela se dá de forma coletiva e individual.

Existe ainda grande número de análises sobre essa juventude trata de sua realidade “*pelos faltas*” que, de fato, são gritantes. Esse aspecto torna-se patente ao analisarmos, por exemplo, que apesar de quase de três décadas de *denúncias referentes aos assassinatos de jovens entre 15 e 29 anos no país*, o Brasil continua sem dar uma resposta efetiva que ponha fim ao extermínio desta juventude – majoritariamente pobre, negra, migrante e do sexo masculino. Segundo os Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA).

... os jovens, sobretudo os homens, seguem prematuramente perdendo as suas vidas. No país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94,6% do sexo masculino. Esse número representa um aumento de 7,4% em relação ao ano anterior. Se, em 2015, pequena redução fora registrada em relação a 2014 (-3,6%), em 2016 voltamos a ter crescimento do número de jovens mortos violentamente (IPEA, 2018).

Além desses aspectos esses jovens apresentam-se expostos a uma série de vulnerabilidades sociais e violências sistêmicas que caracterizam seu grupo, sua classe social e as regiões nas quais estão relegados.

De acordo com dados pesquisados pelo IPEA, em 2016, cerca de 11% da população no Brasil (aproximadamente 21 milhões de pessoas) era composta por jovens na faixa etária de 12 a 18 anos incompletos. Desse grupo, 38,7% estava concentrado no Sudeste do país e outros 30,4% na região Nordeste. A maior parte deles era negra (64,87%). As mulheres representavam 58% desse montante e 83,5% delas era pobre, vivendo com as famílias com renda per capita inferior a 1 salário mínimo.

Destaca-se, ainda, uma grande defasagem entre a idade e o grau de escolaridade atingido, em particular entre os jovens na faixa de 15 a 17 anos, sendo que cerca de 33,3% dos jovens adolescentes ainda cursavam o ensino fundamental e menos de 2% já havia terminado o ensino médio. As análises indicavam que a questão principal é a desigualdade no acesso à escolaridade.

Ainda segundo o IPEA, essa desigualdade torna-se mais explícita quando cruzam regiões do país e acesso ao ensino superior: em 2010, por exemplo, enquanto no Nordeste brasileiro, somente 18,4% dos jovens entre 18 e 29 anos, tiveram acesso ao ensino superior, no Sudeste este mesmo dado foi de 48,5%. Em termos de Brasil, outro dado alarmante destaca que apenas 18,7% dos jovens frequentam ou já frequentaram o ensino superior. Políticas públicas como o *Prouni* (Programa Universidade para Todos) e *Fies* (Fundo de Financiamento Estudantil) tiveram um importante papel enquanto avanços no desenvolvimento e formação do jovem brasileiro historicamente sem acesso ao ensino superior.

Apesar de tantas mazelas, estes jovens sobrevivem. Resistem, desenvolvem, extrapolam os vaticínios e constroem suas trajetórias de vida, suas histórias e suas próprias narrativas. Como? Com que ferramentas? Por quais mediações?

Neste sentido, para compreender como os jovens agem e reagem a esse conjunto de situações amplamente desfavoráveis, naquilo que Souza Neto chama como estado de mal-estar social que afeta o desenvolvimento da vida dos jovens, decidimos capturar a forma como eles apropriam de um ambiente sócio pedagógico e sociocultural que constitui uma política para a comunidade.

Avaliamos, assim, serem as narrativas decorrentes das experiências e atividades dos CEUs um *locus* privilegiado para entender os processos de apropriação dos jovens sobre os aspectos social, cultural, educativo e arquitetônico. Tomamos, ainda, como **hipótese** deste estudo que:

Existe, entre os modelos educativos e a experiência vivida no cotidiano das atividades socioeducativas e socioculturais propostas (e em suas relações intrínsecas), o desenvolvimento de narrativas. Estas seriam construídas a partir das experiências coletivas, da apropriação de tais processos socioeducativos/culturais e de percepções próprias da realidade que os cerca. Tais narrativas coletivas se desdobram em narrativas pessoais que tenderiam a nortear/influenciar as trajetórias e histórias de vida dos seus participantes.

Os CEUs, enquanto complexos arquitetônicos construídos para abrigar uma vida sociocultural e educacional nos espaços mais precarizados da cidade de São Paulo, surgem para atender a urgente demanda de implementar projetos que viabilizassem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional das referidas regiões da cidade. Buscam atender a escassez da oferta e o acesso aos bens culturais, de lazer e entretenimento nos bairros/bolsões de pobreza, particularmente nas periferias, em evidente desigualdade com a região central da cidade, garantindo o acesso a bibliotecas, centros tecnológicos de informação⁶ (como os

⁶ CANCLINI G, Nestor. Diferentes, Desiguais e Desconectados. São Paulo, Edusp, 1997.

telecentros), centros culturais e esportivos, integrados a unidades escolares de Educação Básicas (Centros de Educação Infantil – CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs), num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, para conferir novo significado ao espaço escolar (SÃO PAULO, 2003)⁷.

O espaço geográfico – os entornos sociais dos CEUs em questão, onde ocorrem as atividades e onde se dá o cotidiano dos jovens aqui investigado - revela-se com uma alta concentração demográfica, particularmente no que tange a população jovem. Um grupo que, em relação a outros jovens da cidade, assume precocemente a corresponsabilidade pela manutenção de seu grupo familiar primário (pai, mãe, irmãos, família extensa). Daí, inclusive, o *abandono escolar* ser algo frequente na infância e adolescência, para o ingresso no mundo do trabalho, fato esse sobejamente relatado nos relatórios acerca do trabalho infantil no Brasil.

Enquanto ações de políticas sociais para esse grupos de jovem, emerge um conjunto de ações socioeducativas e socioculturais que, em princípio, visavam a ocupação do “tempo ocioso” da criança e do adolescente no chamado “contra turno” do horário escolar.

São atividades culturais, esportivas, artísticas, de lazer e participação social em suas várias modalidades e linguagens, voltado para um público quase sempre sem muitas opções de acesso a tais bens e serviços. Estas atividades, de caráter público e social, buscam desenvolver potencialidades, proporcionando aquisição de conhecimentos e saberes, bem como o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Por conta de inúmeros carecimentos, esta parcela da população vive em situação de vulnerabilidade social. A pobreza, a privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, entre outros), bem como a fragilização de vínculos relacionais e de pertencimento social faz parte do cotidiano das populações das regiões de bolsões de pobreza, mais explicitamente expostas às discriminações raciais, de classe, gênero, etárias, étnicas, por deficiências, entre outras. (Resolução CNAS nº 145/2004).

Pelas características das áreas relegadas às populações empobrecidas e socialmente vulneráveis, as atividades socioeducativas e sociocultural, enquanto fruto das reivindicações e conquistas adquiridas pelos movimentos populares e sociais desses territórios assumem uma profunda importância exatamente pela falta de outras opções e experiências que possam compor um repertório e/ou um “capital cultural” aos seus habitantes, particularmente às crianças e jovens. Assim, quão efetiva seria a tendência de que estas conquistas constituam referencial de significativo impacto na vida dos jovens?

⁷ Decreto 42832/2003 – Cria os CEUs na cidade de São Paulo.

Assim, foram desenvolvidos os Centros Educacionais Unificados, estrategicamente espalhados por todas as regiões mais pauperizadas da capital paulista. Uma proposta audaciosa para a Educação e para a própria administração pública municipal.

Após 15 anos da inauguração do primeiro CEU, acreditamos ser possível avaliar alguns resultados dessa iniciativa na vida dos jovens que inicialmente dela fizeram parte. Dessa forma, com base na observação das experiências e da apropriação das mesmas pelos jovens egressos das atividades dos CEUs, esta pesquisa busca analisar os impactos dessas experiências em suas trajetórias vidas.

Avaliamos, também, que o tipo de investigação ora proposto se faz primordial, na medida em que busca identificar, entender e explicitar as dinâmicas e *narrativas* que produzem e/ou reproduzem as realidades e resultados na vida de jovens e seus desdobramentos diretos e indiretos no que se refere aos contextos de ressignificação das relações sociais. Isso pode ser traduzido em termos de transformação social ante ao impacto do processo de apropriação social educativo e cultural dos jovens em estudo.

Este trabalho tem como **Objetivo Geral**: capturar *a percepção dos jovens* sobre o processo de apropriação das ASESCs nos CEUs. Para tanto, passamos a observar, registrar e analisar as formas de apropriação feitas por jovens egressos de programas/ atividades socioeducativas e socioculturais desenvolvidas em unidades dos CEUs (Butantã e Navegantes) das experiências das ASESCs ali vividas, destacando os impactos das mesmas em suas trajetórias de vida. Para perceber o impacto das políticas e programas junto a jovens egressos das ações sócio-educativo-culturais, tomamos como ponto de observação a experiência do CEU em duas comunidades distintas na Zona Oeste e na Zona Sul da cidade de São Paulo.

Refletir sobre a *experiência* educativa vivida pelos jovens e a *narrativa* produzida a partir dali enquanto possibilidade de reversão da degradação social e historicamente imposta, de modo a integrar e conferir ética e dignidade aos jovens seres humanos em questão.

Como **Objetivos Específicos** destacam-se:

- Compreender os impactos das ações e políticas sociais voltadas para a juventude.
- Observar e relacionar olhares, práticas, desafios, experiências e expectativas dos participantes, de modo a alcançar a percepção dos mesmos quanto à realidade social e locais;
- Explicitar as influências, ações, limites de atuação nas atividades socioeducativas e socioculturais para melhor compreender o que viabiliza, ou não, o pleno desenvolvimento de jovens, participantes da pesquisa;
- Provocar e ouvir a reflexão dos jovens egressos das atividades socioeducativas e socioculturais dos referidos CEUs

- Pensar conjuntamente com os jovens a *Narrativa* da tradição inscrita no espaço/ tempo de comunidades periféricas da cidade (a partir das aqui pesquisadas) e da *Experiência* advinda das construções de conhecimento, de sociabilidades, de possibilidades expressas por estas ações e atividades socioeducativas e socioculturais.
- Identificar o que responde pela qualidade dos resultados das ações e das formas de Educação, Sociabilidades e exposição cultural nos territórios.
- Registrar, sistematizar e analisar os resultados obtidos pela coleta de dados, relacionando-os com a observação empírica e os fundamentos teóricos levantados ao longo do processo de pesquisa e construir/desenvolver um conhecimento crítico da realidade.

Como uma das principais bases da construção do conhecimento, a pesquisa científica se funda em critérios e métodos de precisão que buscam aproximar e entender a realidade investigada, enquanto processo permanente e inacabado. Para tanto, fazemos uso da metodologia etnográfico-fenomenológica, que permite uma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Esta investigação envolve o estudo dos universos empíricos dos dois CEUs em estudo, buscando o conhecimento mais amplo e detalhado da temática abordada e , para apresentar as características dos fenômenos analisados e estabeleceu correlações entre as variáveis enunciadas e as encontradas. Partindo do princípio de que a ética é uma construção humana, social, cultural e histórica, buscamos, assim, garantir a idoneidade e a dignidade dos indivíduos, suas culturas e seus grupos sociais, nos moldes referenciados pela Resolução CNS 510/16.

Construiu um processo investigativo, a partir de fontes variadas de informações. Destacam-se, no entanto, aquelas que estão lidando diretamente com os participantes da pesquisa. Como estratégia de registro/ documentação dos processos da pesquisa, um **diário de campo** foi desenvolvido com os apontamentos advindos das ações de planejamento, observações, visitas, entrevistas, destacando-se ainda os limites e desafios encontrados ao longo do processo.

Nessa perspectiva, foram realizadas as entrevistas e os mapas narrativos, antecedidos por questionários e pela entrevista coletiva. A “cartografia narrativa”, aqui desenvolvida, conta acerca de um trajeto afetivo descrito pelos atores, inscrito num dado território que está sendo investigado. É a construção de mapas do espaço físico com indicação das relações e interações sociais e processos históricos incorporados pelos participantes. Descrevem, dessa forma, a existência de uma visão crítica e informada da realidade relevante, que representa adequadamente a estrutura e a dinâmica do contexto em questão. Essa *cartografia narrativa* refere-se, assim, a tipos de mapas relacionados à *organização narrativa da experiência*.

No caminho desta pesquisa de doutorado, foi desenvolvida uma **revisão da literatura** e um aporte bibliográfico descrevendo temas tidos como lacunas para o entendimento da temática ora investigada. Tal processo buscou estruturar construções teóricas que dão sustentação aos aspectos sócio-cultural-político desse trabalho acadêmico, bem como a própria sistematização e análise dos dados resultantes da pesquisa de campo.

Esse referencial teórico buscou também fortalecer e elucidar os aspectos ligados à questão das **relações sociais** no Brasil em suas múltiplas e interdisciplinares, formas na atuação do educador/professor/*oficineiro*⁸ frente a tais realidades junto ao público jovem nos CEUs. Assim, este foi apresentado do ponto de vista considerado mais genérico ao ponto de vista tomado na pesquisa como mais específico junto aos jovens das comunidades educativas específicas do Butantã e Grajaú, na cidade de São Paulo.

Os marcos referenciais aqui indicados referem-se às categorias de análise tomadas como facilitadores do entendimento das questões que se apresentam no contexto sócio geográfico pesquisados, aqui na metrópole paulistana.

Para efeito do presente estudo, lança-se mão da abordagem acerca da *Narrativa* e da *Experiência* (Benjamin) advinda das construções coletivas de conhecimento, de sociabilidades, de possibilidades expressas e significativas na vida dos jovens a partir das ações e atividades socioeducativas e socioculturais supracitadas.

Bourdieu, entre outros aspectos, ajuda a introduzir o conceito de Trajetória de vida é aqui compreendida como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de um indivíduo. Para Born (2001), essa trajetória é determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida.

Mas o aspecto aqui almejado – que imbrica todos esses pontos aqui relacionados e conecta a história de vida, as trajetórias a uma narrativa constituída – advém da análise do processo de *apropriação* de diversos elementos adquiridos pelos indivíduos ao longo da vida, ao longo das experiências. Essa *apropriação* aqui é relatada como categoria no contexto teórico e refletida, ainda, por autores como Burke, Smolka, Lemos e Rodrigues.

Enquanto cenário desta abordagem destacamos a urbanidade das regiões mais esquecidas do poder público, pela sociedade mediana em ascensão – uma urbanidade tosca que é apropriada pelos seus moradores e ressignificada enquanto *minha quebrada*, assumida como o *lugar*, como concebe Relph: espaços únicos cujas particularidades definem-se pelas subjetividades e afetos

⁸ Termo que designa o profissional educador que desenvolve atividades socioeducativas e socioculturais a partir de oficinas ou workshops.

(positivos ou negativos) a eles conferidos. Constituem-se aspectos simbólicos a partir dos quais é possível olhar, metaforicamente pelo menos, através do espaço e para as paisagens.

Nesses contextos, emerge a *Quebrada* que, além de ser local geográfico, é lugar de experiência humana inscrita no corpo e na vida, contextualizada. É ela que subverte a apartação impingida a partir das representações simbólicas que assume.

O paradigma pedagógico passa pela proposta de *Educação Integral* implícita no próprio contexto da Constituição Federal de 1988 quando define a finalidade da Educação, ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Para além da qualificação para o trabalho, o conceito de *Educação Integral* aponta para uma ação educativa que garante o desenvolvimento dos educandos em todos os seus aspectos. Aqui, também, abrimos uma reflexão acerca do Mestre Ignorante, de Ranciere, baseado nas práticas de Joseph Jacotot, desenvolvidas ainda no sec. XIX, acerca da educação, emancipação e seu contraponto embrutecedor.

Destaca-se ainda, aspectos como a visão das atividades socioeducativas e socioculturais (ASESCs) específicas voltadas para Arte, Cultura, Esporte, Lazer e Convivência e suas contribuições para a efetiva apropriação dos espaços físicos e simbólicos por parte dos jovens participantes de tais atividades no âmbito das periferias aqui estudadas. A pesquisa apresenta uma relação entre seu estudo de mestrado e alguns materiais específico da Secretaria da Criança do Estado de São Paulo, Prefeitura do Município de São Paulo, entre análises de experiências como da Escola Parque e CIEPS, compõe essa etapa de análises e reflexões.

As relações com a comunidade, seus reflexos na profundidade (ou não) da *apropriação* dos jovens sobre as políticas públicas locais, serão estudadas à luz dos trabalhos de campo e suas sistematizações. A legislação voltada direta ou indiretamente para a juventude também assume importante papel na revisão teórica e legal que norteia a presente pesquisa, será trabalhada no segundo capítulo deste trabalho.

O presente trabalho está organizado o trabalho ao longo de quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. Na *Introdução*, situa o lugar de onde fala a autora (mulher, negra, jornalista, educadora, arte-educadora, supervisora, gestora, capacitadora, pesquisadora, militante da área de infância e juventude na periferia, pedagoga, mestre em antropologia e estudiosa das Humanidades), na perspectiva de que se possa visualizar melhor o sentido das proposições, o porquê das escolhas dos percursos e da tendência a ir sempre ao encontro daquilo que avalio ser de interesse ao processo de desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança e do jovem de periferia urbana atendidos como educando nas unidades educacionais aqui em foco.

Traça, então, um panorama geral do que é a pesquisa, a área de investigação e as especificidades do estudo – os aspectos até aqui já apresentados (questões preliminares, juventude, ações socioeducativas e socioculturais, a experiência proporcionada, contextos, objetivos, percurso metodológico). Destacam-se as políticas públicas na área de Educação e Cultura e suas influências/impactos nos contextos periféricos, particularmente junto aos jovens, foco desta abordagem.

O *Capítulo 1* trata da descrição do percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, como os resultados da pesquisa bibliográfica, o planejamento da pesquisa de campo, o desenvolvimento de instrumentais para a coleta de dados, bem como métodos de sistematização e análise dos mesmos. Nesse capítulo, também se destaca um breve *estado da arte* dos estudos referente a esta temática.

No *Capítulo 2* alguns conceitos são apresentados enquanto referenciais teóricos da pesquisa: Apropriação, Cultura, Educação, Juventude e Experiência. Serão aprofundados aspectos de tópicos importantes como Políticas Públicas, Questão Social Periferias, Territórios e Pedços. À luz das reflexões sobre a obra de W. Benjamin no contexto da Educação e da Pedagogia Social, buscamos dialogar com os autores-interlocutores.

No *Capítulo 3*, traçamos um panorama dos Centros Educacionais Unificados: seus conceitos, histórico, antecedentes, aspectos de sua implementação, bem como o Plano Político Pedagógico de Educação Integral proposto para toda a rede de Educação municipal.

O *Capítulo 4* apresenta o desenvolvimento do trabalho de campo. Aqui estão os resultados das análises das entrevistas, seus percursos, , as ações socioeducativos e socioculturais relatados nas narrativas dos jovens egressos participantes, impactos, análises e implicações em diálogos com a teoria levantada e construída ao longo de todo o processo de pesquisa.

As Considerações Finais do trabalho, buscaram responder às questões e hipóteses no que tange à Educação Social implementada nos CEUs, Juventude, sua apropriação das experiências e as Políticas Públicas: o que é essa representação social educativa, levando seus resultados no plano prático da existência dos humanos ali envolvidos. . Acreditamos poder responder a contento acerca dos contextos, realidades, de forma que os resultados possam fundamentar outros estudos voltados para a infância e a juventude nas periferias urbanas.

Por fim, apresenta uma reflexão sobre tais aspectos e os possíveis desdobramentos e sobre o tema em questão, com sugestões para o aprofundamento de alguns aspectos desses tópicos para as próximas pesquisas.

1

Passos e Caminhos

O convite implícito nesta tese de doutoramento remete a um passeio descritivo ao campo de pesquisa: o espaço urbano que se faz *território* pelo senso de pertencimento de seus moradores, *lugar* pela relação de afetos e *Pedaço ou Quebradas* pela ressignificação colocada na prática do cotidiano.

Aqui são descritos os planos, critérios e procedimentos para a coleta, tratamento e análise dos dados utilizados no trabalho. A metodologia escolhida para esta pesquisa é etnográfico-fenomenológica, que permite uma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, com *Análise de Narrativas Unificadas*⁹, enquanto forma de sistematização de dados das entrevistas e um conjunto de outras técnicas de pesquisa social. A partir das observações dos CEUs, de escuta das diferentes narrativas, levantamento bibliográfico e entrevistas, obtivemos um conjunto de dados.

Esta pesquisa circunscreve-se em um estudo qualitativo que parte da experiência vivida na pesquisa Brasil/Alemanha “Lidando com novos espaços crianças e adolescentes na apropriação do complexo arquitetônico do CEU Butantã aqui em São Paulo – Brasil” (GEPEPS CEUS), cuja proposta é investigar a apropriação do espaço dos CEUs feita pelas crianças a partir das unidades escolares. Este estudo acabou instigando-me a querer saber sobre a questão da apropriação para além da questão da educação escolar, para além dos espaços físicos e os espaços arquitetônicos: minha questão foi querer saber *que outros tipos de “espaços”* – não só dentro dos CEUs físicos, mas quais espaços foram sendo traçados no próprio território a partir do CEU, que outros tipo de espaços (sociais, emocionais, políticos, cognitivos, culturais, emancipatórios) foram apropriados a partir das ADESCs dos CEUs. Para isso, elegi como sujeitos de pesquisa os jovens egressos, ou seja, aqueles que já passaram pelo

⁹ Procedimento que analisa em diversas etapas as narrativas obtidas a partir das entrevistas com a finalidade de construir uma redação que unifique e constitua um texto coeso e coerente que abarque todos os tópicos, sentidos e sentidos expressos .

CEUs ao longo dos últimos 15 anos e estão lidando com a vida e a realidade em seu cotidiano. Como se apropriaram dos conteúdos das ASESCs? O que visibiliza esse processo de apropriação?

A temática da apropriação de programas e políticas públicas está presente em toda a minha trajetória. Da minha vida pessoal às opções profissionais e acadêmicas fui acolhendo e sendo acolhida pelo trabalho socioeducativo e sociocultural. Assim, minha proposta nasce de um conjunto de indagações existenciais que foram amadurecendo ao longo de minha vida e que pude traduzir de forma acadêmica, agora.

Buscamos, dessa forma, capturar **a percepção dos jovens** sobre o processo de apropriação das ASESCs nos CEUs. Neste caso, não estamos discutindo a apropriação das políticas públicas de forma genérica, mas de um equipamento social específico vinculado à educação: os CEUs.

De uma forma, ou de outra, este tema sempre constituiu parte de minhas pesquisas. No mestrado, busquei fundamentar epistemologicamente a Arte-educação, uma das ações e atividades socioeducativas e socioculturais (ASESCs), nesta investigação foquei minhas reflexões, a partir das concepções dos jovens egressos e da Pedagogia Social, que pode fornecer o aporte teórico e metodológico às atuações desenvolvidas nas unidades dos CEUs, via Educação Integral.

A construção do conhecimento, a pesquisa científica se funda em critérios e métodos de precisão que buscam aproximar e entender a realidade investigada, enquanto processo permanente e inacabado. Fornece, assim, importantes subsídios para uma intervenção no plano da pesquisa, da existência e das práticas humanas. (SILVEIRA e CÓRDOBA, 2009). Procura, ainda, produzir uma interferência mínima nas constituições morais, culturais, locais e comunitárias da pesquisa.

Considerando o vínculo indissociável entre humanos, mundo e as condições objetivas de existência, a partir das dinâmicas de suas relações, esta pesquisa foi realizada em dois CEUs Butantã e Navegantes. Investiga os conhecimentos mais amplos e detalhados dos processos de apropriação pela juventude egressa das ASESCs. Este espaço constituiu seus conteúdos e narrativas dispostas coletivamente ao longo das atividades efetivadas. O trabalho final apresentou as características dos fenômenos analisados e estabeleceu correlações entre as variáveis enunciadas e as encontradas.

O percurso metodológico envolve, ainda, um breve passeio pelo *Estado das Artes* do tema, trazendo algumas das produções acadêmicas (teses e dissertações). Também encontramos fontes que referenciam a legislação disponível sobre juventude, implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), alternativas frente às questões sociais postas na sociedade brasileira, envolvendo desigualdades sociais e seus desdobramentos. Outra importante fonte de consulta e

coleta de dados partiu dos documentos públicos, cuja coleta ocorreu ao longo das visitas à SME (Secretaria Municipal de Educação), ainda em 2018.

Destaco inicialmente o percurso pelo espaço físico, os olhares e percepção sobre o aspecto geográfico, onde se desenvolveu o trabalho campo da pesquisa. Busco descrever os ângulos de visão para esta história, para a dimensão social inscrita – seja nos muros grafitados, nas margens dos córregos e represa, ora densamente povoada, ora livre como paisagem. Assim, para falar dos procedimentos de pesquisa, é necessário abordar o espaço social delineado.

1.1 O Lado de Cá da Marginal

Eu falo do lado de cá da Marginal Pinheiros (SP-015 – Via Professor Simão Faiguenboim). Tanto para chegar ao Butantã, quanto para chegar ao Grajaú é necessário se deslocar, fazer a travessia das grandes pontes (Eusébio Matoso e Interlagos, por exemplo). São caminhos que se afunilam em tortuosos labirintos, cada vez mais estreitos cada vez mais íngremes, cada vez mais distantes.

Para quem está no bairro e olha para o Centro percebe o Rio (Pinheiros ou Jurubatuba) como se este fosse um grande fosso que acastela o “burgo” da metrópole urbanizada e a mantém *afastada* a realidade acidentada, tanto geográfica quanto socialmente: a periferia (física ou simbólica), que se constitui como um mundo a parte. Um mundo de traçado muito peculiar. Suas ruas, pontes, córregos, becos e vielas, formulam um desenho próprio, originário dos trajetos e fluxos específicos da população local e muito diverso do planejamento urbano institucional, que por aqui parece nunca ter passado. Mas se guiam, têm sentido e direção orientado pelas necessidades de idas e vindas, de encontros e deslocamentos muito próprios das gentes e de suas realidades.

As casas se amontoam em autoconstruções sobrepostas que seguem a lógica da necessidade de acomodação de quem vai chegando, vindo de um sonho desfeito ou da esperança de poder novamente sonhar.

Aqui chegaram, populações inteiras à margem da cidade. Essas populações foram, social e historicamente, cada vez mais empurradas para longe dos melhores pontos dos centros urbanos da cidade, para longe da garantia de direitos, do acesso aos mínimos Sociais. Lá, na “cidade”, são incluídas de forma perversa e pervertida como um “exército de retaguarda”, mão de obra barata, serviçal, a disposição para o desenvolvimento de atividades que atendam as necessidades dos “senhores de engenho” do mercantilismo pós-moderno. A “casa grande” virou mansão nas ilhas de riquezas e nos enclaves fortificados da cidade, e a periferia é, agora, uma imensa “senzala”.

Caminhando em seus territórios, subindo seus morros, descendo seus “escadões” encontram-se os muros pintados com anúncios de partidos políticos e seus candidatos, destacam as necessidades da comunidade (moradia, saneamento, saúde, educação, emprego) que quase nunca saem dos muros, ano após ano a comunidade acostuma-se a ouvi-los, vê-los vir e partir após as eleições. Como mais uma tática de sobrevivência, aproveitam essa presença eleitoreira para fazer um “bico” extra, trabalhar na campanha de Fulano de tal que paga “x” por semana até as eleições.

É nessas caminhadas pelos bairros que encontramos ainda inúmeras igrejas evangélicas, duas às vezes três na mesma rua. Todas pregando o evangelho – para alguns, uma esperança de fim de sofrimento; para outros, uma *visão meritocrática* da graça divina “se você ainda não alcançou tal situação e progresso, é porque não se dedicou suficiente à obra de Deus”.

Por outro lado, não há bibliotecas, não há teatros, não há cinema, nem museu e poucas casas de cultura. Não há espaços de convivência, não há praças ou parques uma vez que todos os espaços do território acabam sendo ocupados por mais e mais moradias precárias.

Mas lá estão as escolas, representações institucionais do Estado na região. Algumas estão integradas à comunidade e se fazem dela membros ativos e participantes. Outros serviços públicos também existem na região, porém estão precarizados (Saúde, Transporte, Saneamento Básico), em particular em termos de globalização, no qual o Estado, cada vez mais mínimo, referencia as normas do neoliberalismo, o que agrava as situações já bastantes críticas nas periferias.

Algumas poucas organizações locais, por outro lado, ainda se mantêm pelo esforço de lideranças remanescentes dos movimentos dos anos 1970. Buscam criar alguma mobilização em prol de políticas públicas que efetivamente tragam mudanças e dignidade às suas regiões. Entre os fluxos e refluxos, no entanto, convivem e se deparam com outros interesses que estão interpostos nessa trajetória, sejam questões partidárias, interesses imobiliários, divergências entre os grupos, interferência de instituições, da criminalidade e do narcotráfico entre outros.

Mesmo assim, para o migrante estar na metrópole, mesmo que em suas franjas e de forma tão pauperizada, em muitos casos, significa mudar radicalmente suas condições objetivas de vida e futuro, tendo em vista as realidades do mundo rural das regiões ainda mais precarizadas, como algumas regiões do norte e nordeste do país.

O ‘sucesso’ acaba sendo visto como resultado das capacidades individuais e aquilo que, pelo menos em tese, os centros urbanos poderiam oferecer. O choque dessas duas dimensões por vezes paralisa, por vezes deprime, por vezes causa a revolta expressas de diversas maneiras. A metrópole é desigual, é cruel, explora, massacra, e imputa nos sentidos - das formas

ideologicamente mais sutis - o desejo de ter, o ideal de consumo, enfim um ideal de realidade: branco, eurocêntrico, machista, urbano, consumista, individualista.

A realidade na comunidade, entretanto, por mais permeada por tais aspectos, acaba “escapando” dessas intermediações e se desloca para a satisfação de necessidades de outras ordens, com outros significados e outras representações – formas de expressar sua identidade e ressignificá-la ante a nova realidade. Enfim, promover um reordenamento de seu estoque simbólico, como coloca Magnani:

Para o próprio migrante, a mudança não se esgota no problema de uma maior ou menor capacidade de adaptação às exigências do trabalho urbano, mas significa alterações profundas em seu modo de vida, na forma de satisfação de suas necessidades e no aparecimento de novas necessidades. Implica, em suma, um reordenamento de todo o seu estoque simbólico. (MAGNANI, 2003: 25)

A população das periferias da cidade de São Paulo, além de migrantes, em grande parte nordestinos, são também permeadas por outra variável: a questão racial. Isso remete um simbolismo muito mais profundo à questão das periferias, principalmente, tendo em conta a formação sócio-histórica do Brasil; e quando analisamos a organização das periferias a partir da abolição da escravatura o país. Destacam-se aqui os processos ideológicos, sistemático e histórico que conduziram o negro à situação de desvantagem, prejuízo, alijamento de direitos, destituição de dignidade, segregação, desvalorização que se manifestam até a atualidade.

E mesmo assim, ainda se ri. Apesar de tudo, ainda se canta e se cria. Projetam alternativas e futuro pelos quatro cantos da cidade.

A composição dessas comunidades tende ora a trazer, ora a rechaçar aspectos de identificação; ora seu corpo negro e nordestino é o protagonista de tais representações, ora somente o corpo nordestino; ora só a identidade da metrópole o atende frente aos contextos em que se insere no cotidiano da cidade, seja no trabalho, no lazer, na vida familiar, vizinhança etc.

É nesse contexto que se configuram ações de cunho cultural e/ou socioeducativo enquanto processos que proporcionam o contato e o trato com aspectos da tradição cultural diante da atual vivência liquefeita dos valores e do cotidiano que são paulatinamente não só assimilados, mas traduzidos, interpretados e reelaborados de uma forma própria, ou seja, são apropriados, são ressignificados em relação às características específicas de cada grupamento.

A crueza da metrópole é ressignificada, ainda, como forma de mediar a vida coletiva com um propósito comum promovendo uma participação num solo fértil para produções. Assim, expressam sua humanidade, simbolizam a existência na criação e no exercício prático de sua cultura reelaborada a cada novo deslocamento (espacial, social, de percepção, de contexto).

Partimos da visão do humano, como um ser do mundo e para o mundo, condicionado à sociedade, à história e às dinâmicas de suas relações. Assim, neste trabalho, buscamos entender os processos de apropriação dos jovens e adolescentes egressos das ASESCs/CEUs: como estes se dão, a partir do quê e o que lhe dá visibilidade. Se o sujeito, enquanto enunciado social, é produto das relações das forças em conjunção, então de que forma suas experiências (dentro das condições objetivas em que se encontram) proporcionam-lhe novas formas de subjetividade e existência rumo à ética e a liberdade? – Liberdade, aqui, concebida como substância construída em meio à luta política e prática (Foucault, 2003), portanto constante, cotidiana e ininterrupta (Freire, 2004).

Para tanto, nesta pesquisa procurou-se expor os fenômenos observados, suas características e especificidades para garantir uma maior coesão e coerência entre os dados. Trabalhamos tendo como sujeito da pesquisa os jovens participantes egressos dos dois CEUS escolhidos. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), delimitar o estudo é importante para definir claramente os limites para a pesquisa e ter a compreensão de até onde se pode expandir ou restringir o campo de atuação de modo tal que o fenômeno observado ainda mereça ser investigado no estudo. Assim, sendo, é importante que a delimitação mantenha-se apta para fazer generalização a situações similares ou autorizar inferências em relação ao contexto da situação analisada.

Cada passo, cada etapa desta investigação foi construída conjuntamente no processo de orientação entre esta pesquisadora e o Professor Doutor João Clemente de Souza Neto, que além de um exemplo de vida, de dedicação e compromisso à causa da infância e juventude é ainda um exemplo de caminhada acadêmica que busca alternativas para as questões da sociedade com firmes bases na ética, no aprofundamento teórico e na capacidade reflexiva e analítica que tal empreitada exige de cada pesquisador consciente e comprometido com a busca de soluções para os problemas da realidade brasileira.

Ao longo de todo período que antecedeu a pesquisa *in loco*, foram realizadas várias leituras e revisão bibliográfica acerca dos tópicos principais da pesquisa e outros correlatos: fosse durante as disciplinas ou no processo de orientação. Procurei, nesse processo, ampliar o referencial teórico de sustentação desta pesquisa. A escolha dos autores e textos acabou por abarcar um conteúdo interdisciplinar, destacando-se aí as Ciências Sociais, a Pedagogia Social, a Filosofia, a História e a Psicologia Social. Foram acolhidas obras diversas como artigos, livros, documentos diversos, periódicos entre outros para ajudar a tecer a linha de raciocínio conceitual neste trabalho entorno dos conceitos de *juventude*, *apropriação*, *experiência*, *narrativa*, *trajetória de vida*.

O processo de pesquisa, assim, dividiu-se em alguns momentos: Inicialmente, procurei alguns estudos anteriores para fundamentar e ajudar na escolha da questão de pesquisa e dos

sujeitos diretos e indiretos. Depois passei para o conhecimento virtual dos espaços a serem pesquisados, desenvolvendo, assim, um mapeamento dos espaços e dos participantes potenciais deste estudo. Nesse momento, iniciei o desenvolvimento dos primeiros planos e instrumentais para a coleta de dado e para as entrevistas. Foi feito um projeto piloto para testar os instrumentais, averiguar tempo e treinar os procedimentos do mapa narrativo. Foi realizada a coleta dos dados e as entrevistas e os processos de organização, sistematização e análise dos dados. Finalmente, a triangulação entre as teorias e os dados empíricos alcançados, assim como a elaboração das reflexões e do texto final desta tese.

Destacam-se, ainda, alguns espaços e disciplinas que possibilitaram a compreensão de alguns conceitos e de alguns dados empíricos desta pesquisa. A participação em seminários e congressos para a apresentação parcial das reflexões relativas à pesquisa (GEPEPS – Curso sobre Walter Benjamin; Congresso de Pedagogia Social; Apresentação da pesquisa GEPEPS CEUs em ALANUS *Hochschule* – Alemanha; Curso de Pedagogia Social entre outras troca entre pares na UP-MACKENZIE) constituíram momentos importantes que oportunizaram a exposição e a troca necessário ao meu amadurecimento acadêmico, além de constituírem importantes espaços de críticas e sugestões. A própria preparação para as apresentações trouxe momentos intensos de reflexão e apropriação dos processos e dados coletados e a coletar. Foi importante, também para atualizar alguns dos conhecimentos teóricos sobre o assunto, a partir de outras exposições e diálogos com outros pesquisadores.

Esse processo desenvolvido no Grupos de Estudo e de Pesquisa em Pedagogia Social (GEPEPS), na linha de formação de professores, paulatinamente foi delineando a proposta do presente estudo que pode ser sintetizada na questão chave de investigação: *:Como o jovem apropria-se das atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs e quais os impactos disso em sua trajetória de vida?*

O foco desta pesquisa foi voltado aos jovens egressos das ASESCs que ocorrem nos CEUs Butantã e Navegantes. Isso implicou, primeiramente, saber quem eram esses jovens, de que juventude nós estamos falando, em que realidade e condições objetivas vivem, quais experiências têm. Buscou-se retratar suas trajetórias e que tipo de escopo/narrativas as ajudou a serem delineadas a partir das participações dos participantes nas ASESCs/CEUs.

O estudo bibliográfico deu-se a partir das indicações de leituras – propostas pela orientação e pelas disciplinas cursadas – foi importante aporte para elaborar o rol de autores básicos, para desenvolver um acervo de textos diversos e reflexões relevantes à pesquisa, que foram devidamente fichados para facilitar a consulta e citação. Também foi desenvolvido um

breve estado da arte, descrito mais a frente, relacionando alguns dos trabalhos acadêmicos acerca dos CEUs, desvelando, assim, os interesses e os rumos das pesquisas acadêmicas nesta área.

Destacamos ainda a colaboração de uma das primeiras gestoras do CEU Butantã, Anna Cecília K. M. C. Simões, que cedeu uma entrevista muito elucidativa acerca do papel da Gestão no CEU, sua relação com a comunidade, com o território e com os princípios que orientaram toda atuação do CEU.

A **observação empírica** deu-se, na prática, a partir do contato inicial com as gestões dos CEUs, de quem almejávamos conseguir as indicações dos primeiros entrevistados da pesquisa, foi desenvolvida como um processo subliminar de coleta de dados que antecedeu ao período das entrevistas e afins.

O *campo de observação* foi definido a partir dos Centros Educativos e Unificados da cidade de São Paulo, unidades Butantã e Navegantes. A etapa de observação deu-se a partir de uma cartografia inicial elaborada via meios eletrônicos (internet) para delimitar a região do CEU e seu entorno social, bairros, vias de acesso, situação socioeconômica e educacional.

Optou-se por esse procedimento inicial para criar uma familiaridade com os territórios em perspectiva: ou seja, saber as principais vias de acesso, principais pontos de referência, formas de transporte (ônibus, trem, metrô), caminhos para chegar até cada uma das localidades.

A pesquisa de campo ocorreu durante onze meses (de novembro/2018 a outubro de 2019). Iniciei o processo de observação intercalando visitas a cada um dos centros educacionais unificados em estudo. Quanto ao CEU Butantã, em virtude da pesquisa GEPEPS CEU, estive em constante contato com a instituição, com seus Gestores, e Diretores da Escola, bem como com os professores. Já na unidade Navegantes, a aproximação deu-se a partir da localidade (o bairro, seus habitantes, instituições), mesmo tendo destacado alguns personagens do referido Centro, como o funcionário mais velho, a equipe da biblioteca e seus projetos de valorização dos produtores culturais locais.

Cada uma das visitas foi assinalada e descrita no *caderno de campo* (diário de campo – minha primeira providência tomada para coleta dos dados), acompanhadas de observações, apontamentos, comentários, reflexões e insights, além dos tempos de gravação, ocorrências, situações e gestos e referências pertinentes a essa pesquisa durante o tempo de investigação.

Segundo Geertz (2008), as anotações diretas ao caderno de campo fazem parte do processo etnográfico e são importantes porque estabelecem relações entre fatos, auxiliam a seleção dos informantes diretos e indiretos para as entrevistas, além de poder mapear o campo de pesquisa tendo como suporte de coleta de dados um diário/cronograma de todo o processo. O

caderno de campo armazena as informações e pode construir, com isso, um mapa (mental/cognitivo) que auxilia na análise e na recuperação dos dados.

As primeiras idas aos CEUs, buscaram conhecer suas estruturas, especificidades, apresentar-nos aos responsáveis pela gestão, conhecendo algumas pessoas, andando pelos arredores - comércio, serviços, locais para alguma refeição a base de "besteiras".

Em toda periferia existe um estabelecimento comercial que é interessante visitar quando estamos conhecendo e/ou observando um campo empírico. Em primeiro lugar, para coletar algumas informações, é importante apresentarmo-nos ao "espaço". Uma conversa informal com o responsável ou atendente, contando um pouco do que se está fazendo na região, pode render uma boa estadia na localidade. Os poderes paralelos do lugar, em geral, têm seus "olhos" e "ouvidos" por ali, e é de "bom tom" que eles saibam quem somos nós e o que fazemos ali. Assim, comprar um guaraná, uma água, um pacote de biscoitos pode ser algo providencial para o desenvolvimento tranquilo da pesquisa.

A observação se deu em várias dimensões: do ponto de vista físico, observamos a região, sua topografia, formas de ocupação, limites territoriais, característica geo-sociais e afins. No caso específico desta pesquisa, também observamos as atividades e ações socioeducativas e socioculturais desenvolvidas pelos CEUs. Estas correm nos espaços não escolares como Biblioteca, Piscina, Quadras, Salas de Dança, Ateliês de Arte, Teatro. Estes últimos localizados no chamado *prédio da gestão*.

Nesses casos, a observação deu-se de forma sutil tendo em vista que o foco da pesquisa não eram as atividades que estavam sendo desenvolvidas, mas o impacto daquelas ocorridas em tempo idos, a observação atual serviria apenas para perceber e ilustrar o que era, como eram as atividades na atualidade. Observei atividades esportivas, os movimentos envolvendo a piscina, as atividades na Biblioteca, nas quadras e a movimentação pelos CEUs.

No Butantã, o período de férias escolares do final de 2018 e início de 2019, trouxe um intenso movimento das piscinas com fluxo de jovens e mesmo famílias inteiras para seu usufruto. A maioria apresentava o fenótipo negro (pretos e pardos), aparentemente abaixo dos 40 anos, porém, em sua maioria, eram jovens e crianças. No Navegantes as piscinas, a biblioteca e o telecentro estavam fechados para reforma. Segundo os moradores/usuários, há mais de um ano.

Nas quadras no prédio da Gestão, em ambos os CEUs, foram desenvolvidas atividades esportivas, dança, artes visuais, recreação. Também acompanhamos atividades do projeto GURI (Navegantes) com instrumentos musicais.

Foram observadas, ainda, as atividades em eventos em ambos os CEUs. Na unidade Navegantes foi desenvolvido um evento cultural envolvendo a participação da comunidade: barracas com comidas, guloseimas e artesanatos e um palco montados na Rua. Apresentaram-se ali diversos artistas da região nos diversos estilos musicais brasileiros (sertanejo, rock, samba, romântico).

O início das atividades no CEU Butantã em 2019 destacou o evento chamado "Chegança", no qual todos os núcleos de atuação educativas e culturais fizeram um balanço de sua atuação anterior e apresentaram suas propostas para o período subsequente. Fui apresentada a algumas lideranças locais, tanto na perspectiva cultural, quanto no aspecto das mobilizações sociais.

Curiosamente os processos se deram de modo inverso em cada uma das unidades educacionais: No CEU Butantã houve um movimento centrípeto, a partir do qual todos os movimentos levavam sempre para dentro do CEU, até mesmo as entrevistas. Já no Navegantes o movimento foi centrífugo, e as circunstâncias levavam sempre para fora do equipamento.

Aproveitei algumas das visitas para conversar de modo mais informal, com alguns educadores: para saber o tempo no CEU, suas impressões, por que continuavam e com que perspectivas. De uma forma geral, são profissionais com formação no ensino superior, atuando há mais de três anos nos espaços de ASESCs/CEUs em uma perspectiva de educação integral bastante próxima da Educação Social, muito embora tal denominação não tenha sido citada por nenhum deles.

Também percorri vários trechos à pé no entorno social dos CEUs – aproveitando para descer alguns pontos (de ônibus) antes ou depois do meu destino e conhecer os territórios, bairros paralelos, comércio, rede de serviços, tipos de moradias, acessos, etc.

Junto aos setores administrativos das Gestões dos CEUs, também tive a oportunidade de ver alguns documentos – como o Projeto Político Pedagógico, Estatuto, programação (para o período de férias). Considerando minha participação na pesquisa do CEU Butantã (GEPEPS-CEU) e a colaboração da então gestora do CEU Navegantes, foi possível ter acesso a inúmeros documentos referentes à organização das unidades. O que me levou a outras buscas. Assim, acabei fazendo algumas incursões na própria Secretaria Municipal de Educação (SME), no setor de Biblioteca.

Tive a oportunidade de acessar alguns acervos pessoais acerca dos CEUs, como no caso do acervo pessoal de Maria Aparecida Perez, ex-Secretária de Educação do Governo que implantou os CEUs. Esse material era composto por um conjunto de arquivos digitalizados e um conjunto de periódicos e publicações colecionados desde o período de implantação dos CEUs.

Esses documentos disponibilizados contaram mais de 10 mil itens, o que disseminou um trabalho que se mostrou hercúleo e, por esta razão, passa a constituir elemento e base para outra investigação acadêmica específica.

Foram materiais dos mais diversos tipos de registro: publicações – desde reportagens de jornais e revistas a documentos oficiais e informais sobre a implantação dos CEUs, destacando, ainda, o papel das comunidades ao longo de todo o processo de implantação dos mesmos.

Mesmo não aprofundando nessa tarefa, ainda foi elaborada uma pré-análise a partir da qual os itens foram classificados em cinco categorias para facilitar a execução de estudos vindouros ou uma futura leitura: (1) Documentos Pré-CEU; (2) Idealizadores do Projeto; (3) Implementação; (4) Em atividade; (5) Avaliações. Os itens foram agrupados nesses tópicos e estão disponíveis no acervo do GEPEPS e deverão ser mais bem classificados, sistematizados e analisados em outras oportunidades de pesquisas.

O trabalho de Campo no CEU Navegantes foi o primeiro a apresentar resultados. O processo de observação teve início com uma visita ao local. A então gestora não pode atender, apesar de simpática, informou a sobrecarga de atividades no período e solicitou retorno dali a um mês. Nesse período, foram feitas visitas ao bairro, conversa com moradores e desenvolvido um segundo piloto para testar novamente os instrumentais.

Nesta investigação, o foco foi mantido nos jovens egressos das atividades socioeducativas e socioculturais. Considerando que a base do conhecimento advém da experiência, a pesquisa fez um mergulho na realidade estudada a partir do ponto de vista de seus protagonistas: os jovens participantes das atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs Butantã e Navegantes. A generalização a princípio, pode ser considerada com base nas observações dos casos concretos, como indicado por Gil (2002).

A escolha pela entrevista e narrativa da história/ trajetória de vida, como uma das técnicas para coleta dos dados empíricos, permitiu não apenas compreender as subjetividades dos participantes, como também, conhecer os espaços físicos e sociais em que transitam, convivem e enfrentam o cotidiano em suas comunidades. É a partir de suas redes de sociabilidades (locais e familiares) que buscam alternativas e ações propícias e direcionadas no sentido de lhes garantir a existência e, inclusive, perspectivas de amanhã.

Para tal captura buscou-se respaldo nos trabalhos já elaborados a cerca dos CEUs (Estado da Arte), tentando entender seus objetivos, métodos e resultados, observando seus instrumentais e técnicas de coleta de dados. Elaborei um roteiro de entrevistas piloto, que se mostrou bastante

longo e cansativo. Assim, foi necessário ajustá-lo a seis questões-chaves (que me permitiam explorar e aprofundar as respectivas respostas) para melhorar seus resultados.

Do ponto de vista dos processos metodológicos, independentemente de apresentar quantificações, uma pesquisa caracteriza-se como qualitativa quando em sua abordagem tende a “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”, como ressalta Chizzotti. Para esse autor,

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista. Pode, também, ser designada pelo tipo de pesquisa: etnográfica, participativa, pesquisa-ação, vida etc. (CHIZZOTTI, 2006, p. 30)

Assim, sendo, ressalta ainda cinco características: (1) tem no investigador seu principal instrumento e sua fonte direta de dados é o ambiente natural; (2) toda pesquisa qualitativa é descritiva; (3) há, via de regra, um maior interesse dos pesquisadores pelo processo do que pelos resultados ou produtos finais; (4) a análise tende a se dar de forma indutiva, sem que haja hipóteses levantadas antecipadamente e as suposições vão sendo levantadas ao longo da investigação – à medida em os dados são coletados e sistematizados; (5) o significado construído pelos participantes implicados na pesquisa é de grande importância para a abordagem qualitativa.

Tal importância, por isso mesmo, constitui mais um motivo para ratificar aqui alguns dos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, como o reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, o respeito e defesa dos direitos humanos, bem como a recusa do autoritarismo, dos preconceitos, dos estigmas e da hierarquização das relações que envolvem os processos de pesquisa, particularmente entre pesquisador e pesquisado.

Destaca-se na abordagem junto aos participantes, o interesse particular sobre o modo como os jovens dão sentido ao fenômeno em questão (Apropriação). Assim, ao procurar apreender as perspectivas dos humanos envolvidos, o investigador busca atentar às representações simbólicas e significados dados para a dinâmica interna do fenômeno abordado.

Para garantir uma maior coesão e coerência entre os dados buscou-se trabalhar a pesquisa no presente momento restringindo o campo empírico a apenas os jovens egressos dos dois CEUS escolhidos. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), delimitar o estudo é importante para definir claramente os limites para a pesquisa e ter a compreensão de até onde se pode expandir ou restringir o campo de atuação de modo tal que o fenômeno observado ainda mereça ser investigado no estudo. Para Chizzotti é importante ainda que, por comparações aproximativas, a

delimitação mantenha-se apta para fazer generalização a situações similares ou autorizar inferências em relação ao contexto da situação analisada.

A delimitação deve precisar os aspectos e os limites do trabalho, a fim de reunir informações sobre um campo específico e fazer análises sobre objetos definidos a partir dos quais se possa compreender uma determinada situação. Quando se toma um conjunto de casos, a coleção deles deve cobrir uma escala de variáveis que explicita diferentes aspectos do problema (CHIZZOTTI, 2006).

Assim, esta escolha deve atender principalmente à necessidade de se obter uma avaliação na qual os resultados possam ser sistematizados, triangulados e analisados à luz dos referenciais teóricos aqui dispostos.

Foi desenvolvido, ainda, um conjunto de procedimentos para **coletar os dados** (bibliográficos, dos acervos, estatísticos, históricos, resultados do campo etnográfico, das entrevistas e questionários), **sistematizá-los** e elaborar uma **triangulação**. Assim, no que tange a sistematização e análise dos questionários e entrevistas, elaboramos uma variação do discurso coletivo do sujeito¹⁰ nos moldes aplicados por Machado (2010), de modo a atender aos propósitos desta pesquisa e, assim, elaborar uma reflexão que contribua para o aprofundamento das questões relativas à nossa temática.

Seu desenvolvimento leva em consideração aspectos que se relacionam entre si desde o planejamento das ações: (a) delimitação proposta pela questão de pesquisa; (b) coleta de dados; (c) seleção, análise e interpretação dos dados; (d) elaboração do relatório dos resultados alcançados ao longo do processo.

Esse procedimento é indicado quando se estuda uma unidade ou parte de um todo e busca-se perceber o que o fenômeno sugere a respeito do todo. Assim, com esse procedimento pretende-se adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração dos episódios descritos e narrados por seus sujeitos em seus contextos locais e sociais.

Dessa forma, buscamos atender àquilo que a pesquisa tem como objetivo principal: capturar **a percepção dos jovens** sobre o processo de apropriação das ASESCs nos CEUs. Para tanto, passamos a observar, registrar, coletar dados e analisar as formas de apropriação feita por jovens egressos de programas dos CEUs a partir das atividades socioeducativas e socioculturais e seus impactos suas trajetórias de vidas.

Outro elemento importante do estudo refere-se à possibilidade do aprimoramento acadêmico de ideias, descoberta de pistas que possam subsidiar propostas e novos estudos, podendo inclusive subsidiar propostas e ações de caráter coletivo e/ou comunitário social, uma

¹⁰ DSC - (Lefevré, F e Lefevré, A.M.C)

vez que sugerem impactos locais em relação a questões sociais como violência, vulnerabilidade, acesso da juventude ao mundo do trabalho, entre outras reflexões que sustentam o desenvolvimento de políticas públicas para o setor.

No estudo proposto, destacamos ainda o impacto no desenrolar da vida e nas condições objetivas e representações simbólicas do jovem em sua existência social.

A história de vida é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes. Pode ter a forma literária biográfica tradicional como memórias, crônicas ou retratos de homens ilustres que, por si mesmos ou por encomenda própria ou de terceiros, relatam os feitos vividos pela pessoa. As formas novas valorizam a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo de épocas ou períodos históricos (CHIZZOTTI, 2006).

No contexto da pesquisa, busca-se perceber as trajetórias e histórias de vida para além da biografia modelar e trabalhar os percursos pessoais a partir do contexto das relações sócio históricas, econômicas e culturais desenvolvidas pelos indivíduos e relatadas enquanto práticas das suas relações sociais.

Foi desenvolvido um questionário e um roteiro de questões que serviu como guia para as entrevistas narrativas junto aos jovens egressos das ASESCs dos CEUs em estudo. Essas entrevistas serviram como principal fonte de dados para captar a percepção dos referidos jovens acerca da apropriação alcançada a partir das ASESCs desenvolvidas junto aos CEUs. Também objetivaram captar as histórias de vida e entender a trajetória de vida de cada um dos participantes da pesquisa. Conforme Queiroz (2008), as histórias de vida e depoimentos pessoais são importantes nos estudos de Ciências Humanas, possibilitam a percepção das personalidades, valores e vicissitudes da vida dos entrevistados, reveladas nas narrativas de suas memórias e lembranças de experiências que, de uma forma ou de outra, marcaram suas vidas.

As entrevistas permitiram entender o passado *presentificado pela memória* e relacioná-lo à condição atual de vida, de modo a permitir traçar que os jovens participantes pudessem realizar uma autorreflexão em que se colocou em perspectiva à historicidade de sua própria vida e seus trajetos vistos por outros ângulos, outras ópticas – até o presente e rumo ao futuro. Desnaturalizando a realidade social como algo dado, destacaram-na como aquela que se pode construir, porque puderam ver-se como agentes de sua história, porque se viram como capazes de superar obstáculos e superar muitas das adversidades vividas. Assim, a análise das entrevistas, à luz das Ciências Sociais e Humanas, possibilitou a tradução dessa realidade de maneira a compreender as peculiaridades sociais, culturais e políticas que as formulam a partir dos relatos e narrativas.

Juntamente com um roteiro de perguntas foram realizadas as entrevistas com o gravador do aparelho celular. Nas duas primeiras, percebi que os participantes respondiam de forma aparentemente pouco à vontade, em frases curtas e diretas. Pensei ser o gravador, o roteiro de perguntas – inicialmente mais longo - mas acabei percebendo que isso poderia ser minha própria postura, um tanto formal ao longo destas abordagens. Sennett (2004, p.55), discorrendo sobre seu aprendizado quanto à habilidade de entrevistar, aponta para a importância de sondar as respostas que as pessoas dão. O pesquisador, não podendo ser friamente impessoal (necessita dar algo de si mesmo para merecer uma resposta sincera), deve também estar ciente de seu papel de entrevistador para não ultrapassar os limites/intimidades. Para esse autor, “a habilidade consiste em calibrar as distâncias sociais sem deixar o entrevistado se sentir um inseto sob o microscópio”. A partir da terceira entrevista eu estava mais à vontade, mais segura do roteiro e da forma de conduzir o processo, podendo, assim, me posicionar melhor ante aos meus entrevistados.

O gravador, na verdade, era o do aparelho celular, que é um equipamento que mais ou menos já estabeleceu certa familiaridade junto às pessoas. Assim, após a leitura e a anuência com o termo de livre consentimento esclarecido, eu avisei que iria ligar o celular para gravar e, de certa forma, ele ficou ali nas proximidades, mais ou menos esquecido. Procurei reter a atenção do entrevistado, prestando muita atenção à sua narrativa, olhando-o nos olhos entre uma ou outra anotação breve, interagindo, demonstrando meu interesse, indagando alguns aspectos da narrativa, porém, tentando interferir o mínimo possível. O caderno de campo estava ali, e eu fui anotando aspectos que achei interessante para perguntar depois, ou calculando o tempo de gravação para alguma frase importante.

Apesar da presença da pesquisadora ser uma expressão da academia junto aos participantes, naquele momento, percebi que eles me tinham como alguém similar, não igual, mas similar – muito provavelmente pelo fato de ser mulher negra e ainda ser de uma “quebrada” – no caso, o bairro da Pedreira. Assim, creio que avaliaram que eu compreendia os *não-ditos* dessa situação: o ciclo de violência sofrido no cotidiano e silenciado pelos dogmas/tabus característicos da sociedade brasileira, que só ratificam as discriminações, os preconceitos e estigmas das populações segregadas nas periferias urbanas do país.

A gravação das entrevistas foi algo crucial para o trabalho, na medida em que me deixou livre para agir de modo mais informal e confortável para com o entrevistado, garantindo uma interação e um diálogo interessante com cada participante.

Como as entrevistas, de forma geral, foram longas (a mais curta de 30 min, a mais longa de aproximadamente 2h.), combinei com os participantes, ao final das entrevistas, retornar em outra ocasião para fazer o mapa narrativo de sua trajetória a partir das experiências do CEUs.

Os Mapas Narrativos auxiliam na organização narrativa da experiência vivida a ser relatada. Descrevem trajetos afetivos narrados a partir do que é lembrado (como é lembrado) da realidade

vivida. Reconstrói, assim a leitura do espaço físico inscrito na memória, repleto de afetividades, apontando, ainda, para as relações e interações pessoais, comunitárias, sociais ali referenciadas.

Ilustr.: 1



Ilustr.: 2



Elaboração dos Mapas Narrativos pelos participantes da pesquisa

Cada mapa confeccionado “ludicamente” (uma vez que remete a um desenho feito e colorido a mão livre) descreve uma visão crítica do que é expresso, tendo em vista que representa simbolicamente, o que é relevante, destacando as dinâmicas, os contextos e o tempo-espaço das relações disposta na narrativa cartográfica.

Ilustr. 3



Ilustr 4



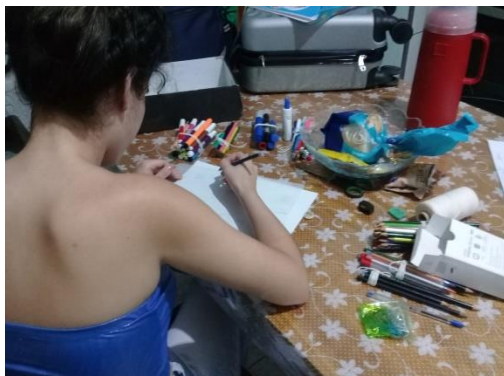
“A malinha lúdica” confecção e os Mapas Narrativos elaborados

No início deste trabalho, é bom ressaltar, abrimos um leque de instrumentos de coleta de dados. Entre eles estava o Mapa Narrativo, a partir do qual foi possível observar que as mesmas respostas, os mesmos resultados advindos do roteiro de questões, estavam também dispostos nos mapas narrativos - por isso optei pelo roteiro e suas respostas.

Os Mapas foram desenvolvidos em um novo encontro, para o qual foi preparada uma “malinha lúdica” que continha uma caixa preta com lápis de cor, canetas hidrográficas, pincel

atômico, giz de cera, borracha, apontador, tesoura, barbantes, cola e papel cartão. A “malinha” ainda continha papel sulfite, papel transparente, algumas revistas e jornais.

Ilustr.: 5



Ilustr.: 6



Elaboração dos Mapas Narrativos por participante da pesquisa

Destacamos, de toda a forma, o papel dos mapas narrativos neste trabalho, enquanto instrumentos metodológicos cuja proposta é materializar graficamente as relações do participante com suas espacialidades, afetividades do percurso do cotidiano, no caso, a partir do CEU, de suas próprias e outras cartografias descritas e narradas com base nos sentidos simbólicos e sentimentos.

Dessa forma, esta pesquisadora e os participantes da pesquisa puderam compartilhar, em partes, algumas experiências em comum de nossas vidas ao longo de todo o processo. Pode-se dizer que há uma questão de ordem epistemológica nesta pesquisa: Ela está atrelada diretamente aos contextos sócio-culturais de populações empobrecidas e espoliadas, como as aqui referenciadas.

As especificidades da desigualdade social no Brasil (quicá da América Latina e África) estão delineadas pelo resultado do processo de inclusão perversa que constitui a própria sociedade brasileira desde a incorporação do escravizado a esta. Trata-se de uma sociedade moldada por hierarquias e uma elite que se supõe branca e merecedora de todos os privilégios possíveis, independentemente dos custos sociais necessários para a manutenção deste status quo.

Para refletir sobre a relação de apropriação que a juventude faz das ações, programas e políticas sociais e seus impactos efetivos em suas trajetórias de vida, busquei analisar a importância do seu contexto social, assim como, sua relevância e a repercussão do trabalho socioeducativo e sociocultural realizado nas unidades estudadas dos CEUs na vida dos jovens egressos das referidas ações sociais e educativas. Seu ponto de partida (marcos teóricos e referenciais) será aprofundado no Capítulo 2 desta tese. Uma contextualização histórica a partir de uma revisão da literatura entre teses e dissertações existente sobre os CEUs.

1.2 Um Breve Estado da Arte

Apesar de historicamente recentes, os CEUs já possuem inúmeros estudos específicos que tanto analisam suas formas e funções arquitetônicas, sua estrutura pedagógica, impactos nas comunidades, análise comparativa com outras propostas pedagógicas no Brasil, no mundo e ao longo da história da educação brasileira.

Assim, este *Estado da Arte*, relaciona alguns dos trabalhos acadêmicos acerca dos CEUs, desvelando, assim, os interesses e os rumos das pesquisas nesta área até a atualidade.

QUADRO 1 – Dissertações e Teses acerca dos Centros Educativos Unificados (CEUs)

| | Ano | Título | Autor | Tipo |
|----|------------|--|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1 | 2005 | A Biblioteca Escolar Do CEU-SP: A Política E A Prática Dos Projetos Políticos Educacionais /Roberta Kelly De Amorim Gomes. | GOMES, Roberta Kelly de Amorim. | TCC - UNESP |
| 2 | 2006 | Os Centros Educacionais Unificados Da Cidade De São Paulo | MASCARENHAS, Marisa P. | Dissertação Arquitetura - FAU/ USP |
| 3 | 2006 | Centro Educacional Unificado – contraposição à pedagogia da lata. | FASANO, Edson | Dissertação Educação - Metodista |
| 4 | 2009 | O Espetáculo Da Educação: Os Centros Educacionais Unificados Do Município De São Paulo Como Espaços Públicos De Lazer | PACHECCO, Reinaldo Tadeu Boscolo | Tese Educação - FE -USP |
| 5 | 2009 | O Uso da Educação como Mediação | ZUIN, Aparecida Luzia Alzira | Tese Comum. e Semiótica PUC/ SP |
| 6 | 2010 | Centros Educacionais Unificados De São Paulo: Implementação E Continuidade Numa Nova Gestão Política' | CANGUSSU, Lilian Cristina Pereira | Dissertação Educação Metodista |
| 7 | 2010 | A Educação Social Em Espaços De Experimentação Pedagógica: As Potencialidades Dos CEUs | SOUZA, Ricardo de | Dissertação Educação FE / USP |
| 8 | 2010 | Jogo Das Representações (RPG) E Aspectos Da Moral Autônoma | FRIAS, Eduardo Ribeiro | Tese |
| 9 | 2010 | Inclusão Social através da Educação: Um estudo do Programa "Centro Educacional Unificado" na cidade de São Paulo. | PEREZ, Maria Aparecida | Tese Ciênc da Educ Siegen / USP |
| 10 | 2010 | Arte-educação em Contextos de Periferias Urbanas: Um desafio Social | MACHADO L.N., Roseli | Dissertação Antropologia PUC-SP |

| | Ano | Título | Autor | Tipo |
|----|------------|--|---|-----------------------------------|
| 11 | 2011 | Os meandros da produção pública na construção da paisagem periférica paulistana: o caso dos equipamentos educacionais | LOPES, Ana Carolina Louback | Dissertação Arquitetura FAU / USP |
| 12 | 2012 | Arquitetura para educação: a construção do espaço para a formação do estudante | NASCIMENTO, Mario Fernando Petrilli do | Dissertação Arquitetura FAU/ USP |
| 13 | 2012 | Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs): a construção de uma cultura comum | LEMONS, Charlene Kathien de | Dissertação C. Inform. ECA/ USP |
| 4 | 2012 | Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura Municipal de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos | BARBERI, Fabiola Francisco | Dissertação Educação PUC -SP |
| 15 | 2012 | O Pensamento Vivo de Mario de Andrade: dos Parques Infantis aos CEUs da cidade de São Paulo. | SILVA, Susete R. | Dissertação Artes Unesp - SP |
| 16 | 2013 | Arquitetura como Projeto Social: Os Casos dos Centros de Educação Unificada (CEUs) em São Paulo, Brasil e dos Parques Bibliotecas em Medellín, Colômbia. | SOARES, Patrícia de Palma | Dissertação |
| 17 | 2013 | Conceituação e desenvolvimento da escola parque em Brasília, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo: de 1931 a 2013 | LEME, Deborah Raquel Rosin Delphino de Moraes | Dissertação |
| 18 | 2014 | O contra turno Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma contribuição para a formação integral do adolescente? | OLIVEIRA, Ana Cristina Guedes de | Dissertação |
| 19 | 2014 | O programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral? | SANTOS, Alessandra Rodrigues dos | Dissertação |
| 20 | 2014 | Educação ambiental em escola indígena: um estudo de caso na escola Guarani CECI na aldeia Tekoa Pyau | MARTINS, Luciano Gabriel | Dissertação |
| 21 | 2014 | Sobre a invenção dos próprios fins: gestão híbrida nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) | SILVA, Naiene Sanchez | Dissertação |
| 22 | 2014 | O Centro Educacional Unificado (CEU) como espaço de formação do sujeito através da participação em atividades culturais | SILVA, Celia Vanderlei da | Tese |
| 23 | 2014 | Desafios do acolhimento e práticas espaciais: os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo' | SPIRA, Vinicius Augusto Guerra | Dissertação |
| 24 | 2014 | Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013) | WILDEROM, Mariana Martinez | Dissertação |

| | Ano | Título | Autor | Tipo |
|----|------------|--|----------------------------------|--|
| 25 | 2014 | A Gestão do Centro Educativo Unificado (CEU) da cidade de São Paulo | SANCHES, Ydeliz C. S. | Tese Educação FE/ USP |
| 26 | 2014 | Centro Educacional Unificado (CEU): Concepções sobre uma experiência. | FIGLIOLINO, Simone A Preciozo | Dissertação Educ/ Curric PUC-SP |
| 27 | 2015 | Os CEUs e a biblioteca: Entre a leitura sociocultural e a socioterritorial | PAULA, Maria Izabel Leite de | Dissertação |
| 28 | 2015 | Centros Educacionais Unificados: os Gritos e os Silêncios Comunicantes nas Periferias de São Paulo | HYPPOLITO, Cristiane | Dissertação |
| 29 | 2015 | Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU | ROGÉRIO, Rosa Maria de Freitas | Tese Educação FE/ USP |
| 30 | 2016 | A Escola E O Inédito Viável: Fundamentos Ideológicos Para Uma Nova Hegemonia | FASANO, Edson | Tese |
| 31 | 2017 | Descontinuidade Das Políticas Públicas Em Educação: Ações Políticas E Alternância De Poder | COUTO, José Cláudio Diniz | Tese |
| 32 | 2017 | "Meu bairro, minha cidade": as exposições inaugurais dos CEUs e as representações urbanas das periferias paulistanas | JARDIM, Elaine Aparecida | Dissertação |
| 33 | 2017 | O CEU na integração da periferia | OLIVEIRA, Paula Custódio de | Dissertação |
| 34 | 2018 | O Centro Educacional Unificado: o processo de criação de um projeto educacional na cidade de São Paulo (2001-2004) | RODRIGUES, Daniela do Nascimento | Dissertação |
| 35 | 2018 | O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo | SA, Maria Rachel C. F. de | Dissertação Distúrbios Desenvolv Mackenzie |
| 36 | 2019 | Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU): entre diretrizes, interditos e resistências | MACEDO, Sandra Regina Brito de | |
| 37 | 2019 | Biblioteca e Educação: um estudo sobre acolhimento em dispositivos culturais para crianças | JESUS, Thaisa Alves Dias de | Dissertação |

O Estado da Arte proposto embasou-se na importância de desenvolver um mapeamento para conhecer a produção acadêmica já construída acerca da temática estudada, para depois buscar o que ainda não foi feito e/ou respondido. Este “estado do conhecimento”, de caráter bibliográfico, propõe o desafio concreto de reunir, sob alguns critérios, trabalhos

acerca do campo estudado e, simultaneamente, propõe organizar e discutir, à luz das teorias escolhidas, a produção acadêmica disposta a partir de diferentes campos de observação.

Assim, ressaltamos desde o contexto social abordado nos estudos, às propostas e escolhas metodológicas e a relevância que tais trabalhos poderiam apresentar para a minha própria proposta de pesquisa. Parti de alguns pontos: a escolha das palavras chaves para as buscas nos repositórios e arquivos bibliográficos de Universidades, Agências de fomento, ferramentas de busca na internet. Depois a leitura dos resumos e bibliografias. A leitura do Sumário, Introdução e conclusão dos textos considerados mais significativos, também se destacou nesse processo.

Este material foi de extrema importância para:

- Compreender os CEUs e os interesses dispostos acerca dos mesmos; que aspectos e dimensões têm sido privilegiados;
- Vislumbrar suas interfaces com as perspectivas escolares/educativas vigentes;
- Interrogar a história da produção acadêmica sobre a referida área do conhecimento;
- Situar a importância dos CEUs nas comunidades, no cenário político entre outras especificidades;
- Buscar uma articulação das análises provenientes de outras áreas de conhecimento;
- Trazer a tona trabalhos pouco conhecidos, apesar de considerável relevância;
- Evidenciar, entender e explicar incoerências;
- Dar destaques àquilo que ainda faltava discorrer sobre o tema;
- Vislumbrar os sujeitos de pesquisas que seriam os participantes dessa investigação;
- Compreender o processo de evolução da ciência, a partir da ordenação histórica do conjunto de informações e resultados já obtidos;
- Estabelecer algumas fontes básicas de referência;
- Identificar a diversidade dos temas/tópicos e aspectos das pesquisas relacionadas;
- Conhecer as motivações, percursos metodológicos e resultados alcançados;
- Perceber como descrevem seu estilo acadêmico de expressarem-se: a questão da linguagem, a concisão e descrição verbal;
- As escolhas teóricas e seus Desenvolvimentos – as marcas deixadas pelos autores/relações com outros;
- Produção de uma bibliografia que extrapola os principais referenciais.

Esta formulação contribuiu para uma contextualização sócio-histórica dos estudos pesquisados. No caso, os trabalhos tanto analisam os CEUs a partir dos impactos de suas formas arquitetônicas, funções sociais ou estrutura pedagógica, desvelando, assim, os interesses e os rumos das pesquisas nesta área até a atualidade.

1.3 Versos e Controvérsias

O percurso dessa pesquisa foi marcado por muitas mudanças, muitas superações, inúmeras descobertas e desconstruções. De uma forma geral os planos foram sendo desenvolvidos para serem reformulados, alterados e reiniciados, muitas vezes.

O planejamento inicial de **pesquisa de campo** envolvia a aproximação com a Gestão dos CEUs, suas atividades, Educadores e Participantes. Seriam entrevistados, aproximadamente, 12 jovens, todos egressos das ASESCs de cada um dos referidos CEUs, além dos coordenadores e responsáveis pela Gestão dos CEUs, educadores, lideranças comunitárias, responsáveis/pais/familiares do jovem egresso, a partir do contato inicial com as gestões dos CEUs, de quem almejávamos conseguir a indicação dos primeiros entrevistados da pesquisa. Esse plano, no entanto, acabou mostrando-se desnecessário, Tendo em vista que, a partir da quinta entrevista, já foi possível estabelecer um parâmetro de dados para cada ator social envolvido na questão.

Um dos desafios da proposta foi formular a **pergunta** que pedia uma resposta, a questão que daria sentido à empreitada da pesquisa. Não por falta de opções, pelo contrário. Eram muitas as possibilidades, as indagações possíveis e passíveis de investigação. Foi no desenvolvimento e no percurso das orientações e de participação da pesquisa internacional já citada que a *pergunta* veio à tona.

Uma estratégia para o desenvolvimento do raciocínio inicial da pesquisa foi a formulação de uma *Hipótese* que pudesse responder a questão desta investigação. Assim a respondemos:

A experiência vivida entre os modelos educativos desenvolve narrativas coletivas. Estas são apropriadas por seus participantes: são semioticamente desmontadas e ressignificadas (tal qual um processo de fruição artística) a partir das percepções próprias da realidade. Desdobram em narrativas pessoais que dão perspectiva e influenciam as trajetórias e histórias de vida dos seus participantes.

O passo seguinte foi verificar o quanto essa proposição poderia, ou não, ser confirmada pela pesquisa e pelos dados empíricos alcançados.

No trabalho de campo, houve, ainda, uma dificuldade junto à gestão do CEU Butantã. Enquanto a relação no CEU Navegantes, no qual não havia nenhum contato anterior, foi bastante positiva e relativamente rápida. No Butantã, tivemos algumas questões no âmbito burocrático, ao ponto de termos, inclusive, conseguido uma carta do, então, secretário da educação autorizando a pesquisa nas unidades em questão.

Esse também foi um desafio enfrentado, uma vez que houve três secretários municipais de Educação nos três anos da pesquisa, dentro do mesmo mandato administrativo. Isso coloca em xeque a profundidade com que se quer tratar a questão educacional no âmbito municipal (quicá estadual e federal). Qual educação que se pretende de que forma se quer atingir as populações mais desprivilegiadas? De uma forma ou de outra serão atingidas, resta saber de que forma e com que intuito.

As duas gestões subsequentes à implantação do Projeto CEU tiveram que dar continuidade ao processo de implantação, porém com grandes reduções dos equipamentos, mudança da filosofia, alteração dos princípios que nortearam a criação dos mesmos. Todo esse aspecto pode ser mais bem apreendido na tese de doutoramento de Perez (2010).

O plano final de atuação para a etapa de *campo empírico* e finalização da pesquisa foi desenvolvido após a aplicação de um projeto piloto, que testou os primeiros instrumentais e proposta de procedimentos. A definição da população participante da pesquisa foi feita a partir dos **critérios de inclusão e exclusão** da pesquisa, definidos a partir da proposta de conduta e ética da investigação. Foram considerados dentro dos critérios os participantes potenciais, com algo a contribuir com a pesquisa e que aceitassem o convite para dela participar. Isso balizou os elementos constitutivos para o perfil desta amostra, considerando os seguintes aspectos:

A população escolhida para o estudo foi composta por onze jovens (cinco do CEU Butantã e seis do Navegantes), caracterizados da seguinte forma: jovens entre 15 e 29 anos; que já tivessem participado das atividades socioeducativas e socioculturais (ASESCs) dos CEUs. Como depoimentos complementares, também foram ouvidos educadores dos referidos CEUs, que atuaram direta ou indiretamente com os jovens participantes das ASESCs (sugestão: dois educadores e dois coordenadores/Gestão dos CEUs); líderes comunitários (pelo menos um de cada localidade); pais, familiares ou responsáveis de jovem que já tivesse participado das ASESCs, entre outros atores sociais que se fizessem necessários. O planejamento de pesquisa de campo envolveu, ainda, a aproximação com a Gestão dos CEUs, suas atividades, Educadores e Participantes.

A partir daí, um participante foi indicando outro, no chamado “efeito cascata” de entrevistas, questionários, gravações em áudio e/ou vídeo, fotos e outros elementos de registro e documentação dessa fase da pesquisa também se inserem nos relatos da investigação.

Partindo do princípio de que a ética é uma construção humana, social, cultural e histórica reafirmamos em nossa prática de pesquisa o respeito pela dignidade humana de todos os participantes, nos moldes referenciados pela Resolução CNS 510/16.

Foi acordada com os participantes a garantia ao acesso das informações, nessa e em todas as fases da pesquisa, como devidamente elucidado a partir da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os participantes maiores de 18 anos, e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), a participante menor de 18 anos de idade, devidamente explicado e colhido. Estes documentos buscam esclarecer a proposta e minimizar qualquer constrangimento, possibilidade de retaliação contra os participantes, prejuízo ou desconforto aos mesmos. A pesquisadora procurou garantir o anonimato das informações disponibilizadas, mesmos tendo gravado todas as entrevistas em áudio. O mesmo se aplica aos documentos ou registros feitos ao longo da pesquisa, por isso mesmo, todos os nomes dos participantes foram trocados.

O conjunto de instrumentais iniciais desdobrou-se em um piloto para testa-los e fazer os devidos ajustes. Como resultado, o primeiro questionário, mesmo com questões bem diversas, acabou tendo um tom repetitivo, em relação ao resultado final da entrevista, foi substituído por um que dinamizou a coleta de dados e aqueceu a segunda parte, a entrevista propriamente dita (vide o anexo desta tese).

Já o primeiro Roteiro de Entrevista mostrou-se muito longo e cansativo, Nesse aspecto, avaliamos como providencial a realização do piloto, que nos remeteu a elaboração de outro conjunto de instrumentais mais adequados. Os outros formulários elaborados constam no anexo.

Roteiro Base de Entrevista junto aos Jovens

1. Me conta um pouco da sua trajetória até chegar no CEU?
2. Quando/ Como você iniciou as atividades no CEU?
3. O que você percebe que mudou na sua vida que tem a ver com sua passagem/participação no CEU?
4. O que você faz hoje que você vê que tem influência do CEU no seu cotidiano?
5. Se voltasse hoje no CEU, o que gostaria de MUDAR ... e FORTALECER ...

Após o período de observação realizado junto aos territórios e equipamentos educacionais, iniciamos uma aproximação mais efetiva com o setor de gestão de cada CEU. Assim, conseguimos ter acesso a alguns documentos, como a planta baixa das unidades, alguns relatórios e a compreensão de como funcionam as oficinas e atividades em cada um dos equipamentos estudados.

Todo esse percurso também foi importante para conhecer as pessoas, para tecer alguns elos que nos permitiram algumas indicações de entrevistas. Um aspecto chamou bastante a atenção: tanto no CEU Butantã, quanto no CEU Navegantes, existem pessoas da comunidade

também que são funcionários destes Centros Educacionais e que, de uma forma ou de outra, conseguem fazer uma ponte entre essas duas esferas na atualidade.

No Butantã, conseguimos essa ponte com uma funcionária da segurança, reconhecida como liderança comunitária do lugar. Houve ainda algumas professoras que são egressas das atividades daquele CEU e que na atualidade são docentes no complexo escolar do mesmo. Essa perspectiva revelou um forte impacto da proposta dos CEUs para essas pessoas.

Já no CEU Navegantes, essa ponte foi conseguida a partir de um funcionário da gestão ali atuante desde o início das atividades. O convite para as entrevistas, no entanto, se deu de forma bem espontânea no que tange às entrevistas com os jovens. A partir de uma primeira entrevista, indicada pela, então, gestora, foram sendo indicadas as pessoas para as entrevistas seguintes, naquilo que convencionamos chamar de *Sistema Bola de Neve*, ou *efeito cascata*.

Foi feita a apresentação da proposta e o convite para a participação para todas as pessoas que participam desta pesquisa. Após a anuência, foram lidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE e TALE) para os participantes. Todos concordaram e assinaram os termos. Isso se deu com os jovens, os educadores, gestores, lideranças e familiares responsáveis.

As entrevistas acabaram sendo bastante espontâneas, algumas chegando a uma hora e meia de duração, sempre em clima afável e desenvolto. No CEU Navegantes se deram, em sua maioria, nos espaços da própria comunidade, sejam em residências, seja em espaços públicos do território, o que, creio, contribuiu para o clima descontraído e espontâneo das mesmas. No Butantã, as entrevistas aconteceram, de uma forma geral, nas dependências do próprio CEU, seja no saguão do prédio da gestão, nos parques, quadras e até mesmo no pátio de um dos prédios escolares.

O Ser, o cotidiano, a realidade social desvelam os jovens nas quebradas. Livres de estigmas, são aqui apresentados enquanto sujeitos participantes no trajeto essa pesquisa. Os participantes deste estudo fazem parte do grupo de jovens, com as características gerais dos jovens em risco pessoal/ social, com vulnerabilidade social, pelas desventuras da desigualdade social em que estão inseridos, com todas as “ausências do Poder Público” e a presença massiva do “poder paralelo” em seu cotidiano.

Iniciaram suas participações junto às ASESCs, ainda enquanto moram com suas famílias nucleares (pai, mãe, irmãos, responsáveis legais), frequentam a escola pública local e no tempo livre frequentavam as ASESCs dos CEUs. São descritos, a seguir, pelos dados dos questionários sistematizados.

Foram entrevistados os jovens egressos (6 no Grajaú e 5 no Butantã). São jovens entre 16 e 29 anos, sendo 6 do sexo feminino e 5 do sexo masculino subdivididos nas seguintes faixas etárias: entre 15 e 18 anos (2); entre 18 e 21 (1); entre 21 e 25 (3); entre 25 e 29 (5).

Para efeito desse estudo todos os nomes aqui utilizados são fictícios e buscam salvaguardar a identidade dos participantes. Todos os jovens entrevistados têm uma profissão e é a partir dessa atividade profissional que garantem sua subsistência. Três dos entrevistados têm filhos – todos no Grajaú.

Os quesitos “raça/cor” e “gênero” foram obtidos a partir da autodeclaração dos participantes. Assim, oito pessoas se consideraram negras; uma declarou-se negra “de tom de pele mais claro”, uma morena e uma preta.

Destacamos que, no tocante à escolaridade, todos haviam terminado o Ensino Fundamental: um havia parado no Ensino Médio (1º ano) e os outros o haviam concluído. Três dos entrevistados haviam concluído o Ensino Superior, um está cursando o mestrado. É importante lembrar que os dados descritos nesta pesquisa representam o percentual restrito a esta amostra.

O processo de sistematização dos dados segue a *Análise de Narrativas Unificadas* que, como descrito, analisa em diversas etapas cada uma das narrativas, elabora uma reflexão unificada para cada uma das perguntas, contempla as formulações levantadas, mesmo que contraditórias garantindo a coesão e coerência do texto final. Destaca algumas categorias de significação que emergem de cada o texto ante o aspecto da Apropriação das ASESCs/ CEUs pelos jovens participantes.

Para tanto seguimos um conjunto de procedimentos e etapas, em rigor científico, que buscam verificar, identificar, organizar e encontrar aportes que tragam a tona os resultados advindos de todo esse processo de pesquisa, respondendo as questões da presente investigação, conferindo hipóteses e sintetizando as considerações emersas.

Assim, cada etapa dá suporte à fase seguinte, ao mesmo tempo em que legitima a fase anterior do processo – confirmando-a e validando-a. Captam-se diferentes níveis de leitura e percepção advindas das narrativas e seus contextos. À medida em que os depoimentos se desenrolam é possível distinguir alguns dos aspectos que constituem e organizam cada narrativa.

Há sempre um elemento de *sustentação* básica que expressa a crença que dá suporte à narrativa, o que é posto ou tomado como “convicção”. Esse aspecto é conferido à narrativa, no

momento em que é feita a transcrição da entrevista, ou numa primeira leitura da mesma – observando-se aí, os sentidos manifestos nos trechos analisados;

A partir de um aprofundamento na análise, observa-se que a narrativa expressa diversos **tópicos**, ou seja, aborda diversos temas dentro de um mesmo trecho do depoimento. Assim, a partir de uma segunda leitura do depoimento enquanto texto, buscam-se as descrições diretas (os ditos) e indiretas (os não ditos) das representações apresentadas pelos participantes.

Numa terceira leitura resgata-se a literalidade da narrativa, agora com o subtexto das leituras anteriores, em busca do que sintetiza aquele tópico, naquela questão. Esse processo é desenvolvido a cada uma das entrevistas. Depois, cada uma das questões é respondida por uma resposta emblemática que sintetiza o conteúdo daquela questão para cada entrevistado. Alinhando, assim, todas as respostas daquela questão.

Cada uma das perguntas recebe, assim, um conjunto de respostas sínteses. E nesse momento tem início a tecitura de uma narrativa que unifique todos os aspectos da questão apresentada pelo conjunto das respostas sintetizadas para cada um dos depoentes, de forma explícita, coesa, coerente e que garanta a expressão de todos os aspectos abordados pelos informantes, mesmo que aparentemente dissonantes. A narrativa final necessita estar munida de todos os argumentos que foram colocados quando das narrativas subjetivas.

Assim, do passeio por cada uma das narrativas, a cada tópico tem-se uma síntese em um texto coerente, representativo de todos os aspectos contidos nas narrativas – mesmo os contraditórios e paradoxais.

A relação entre as entrevistas, suas análises, os aspectos teóricos e os demais dados levantados na investigação descreve o processo de triangulação, base do texto final desse relatório de pesquisa de doutorado.

Foi estabelecido um diálogo entre as diversas fases da pesquisa. É a partir dela que cotejamos os conceitos e teorias pesquisadas aos resultados do campo empírico, sistematizando e analisando os dados da pesquisa à luz dos marcos e referenciais necessários para a formulação final das considerações e conclusões da pesquisa.

Envolve, assim, a imbricação de dados na construção do conhecimento científico, englobando os aportes teóricos, os dados primários e secundários. É composto, também, pela totalidade dos momentos da confecção do relatório: do desenho inicial proposto no projeto de qualificação, à primeira análise das entrevistas, a sobreposição a partir dos dados documentais, questionários e as narrativas, o que foi tomado como representações significativas, as escolhas

que definiram a redação final do trabalho, além de outros acréscimos e interferências advindos da releitura do trabalho e dos caminhos que lhe deram forma.

Este processo, de fato, deu-se no decorrer de cada momento de pesquisa. Ao longo do trabalho de campo, por exemplo, entre a observação, os contatos e as entrevistas, fomos levados à compreensão de que havia um conjunto de categorias que eram narradas em cada depoimento e que se apresentavam como parte do resultado da equação proposta com a questão de pesquisa.

Essas “pontes” nos relatos emergiram ao longo das entrevistas, e descreveram uma formulação dos conteúdos, valores e demais desdobramentos advindos das experiências das ASESCs/ CEUs.

Assim, os conceitos, reflexões, dados empíricos, entrevistas, questionários e as categorias formuladas compõem a base do texto que finaliza o capítulo quatro desta pesquisa de doutorado.

MARCOS TEÓRICOS E REFERENCIAIS

Nossos Interlocutores

O percurso sugerido, agora, passa pela aventura de descoberta e aprofundamento de conceitos, categorias e aportes teóricos que orientam essa pesquisa. São as lentes ou os óculos que ajustam nossa visão desta investigação. Os interlocutores são os autores e as obras que foram escolhidos para dialogar com essa tese e suas reflexões e que nos auxiliaram a compreender melhor a “topografia” e os vários “cenários teóricos” que percorremos a partir das páginas que se seguem.

O conjunto de definições, teorias, obras e autores que se seguem servem como ponto de partida para a discussão teórica e abarca algumas das principais questões e aspectos que permeiam a ação educativa aqui investigada. Busca ainda, levantar alguns elementos para o debate que possam apoiar o leitor pelas vias adotadas por este trabalho, a partir do entendimento da realidade contemporânea aqui proposto.

Na busca por referências que orientassem a pesquisa *definimos a etnografia fenomenologia*¹¹, enquanto método filosófico, bastante utilizado na compreensão do ser em sua subjetividade. No aspecto da mediação, funciona ainda como chave para a compreensão da teoria do conhecimento e da lógica, uma vez que, se propõe a compreender o mundo como fenômeno (Husserl, 2008). Dessa forma - despido de preconceitos, pressupostos e crenças construídas - desnaturaliza, problematiza o óbvio, o cotidiano dominado por certezas imediatas, “evidentes”, procurando a essência pura do fenômeno. A partir de um método rigoroso, via redução fenomenológica (questionamento sem negação), possibilita o

¹¹ Segundo Abbagnano, 2000, “descrição daquilo que aparece, ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição” (p. 437). Ver ainda em HUSSERL, E. (2008) **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, sobre material produzido pelo autor em 1923,1924, 1935.

desenvolvimento de uma análise crítica rumo à essência do fenômeno, desenvolve a descrição do que é dado pela realidade.

Galeffi (2000), afirma que uma das características dos humanos refere-se ao modo de ser existencial, histórico e circunstancial dos sujeitos-comuns. É nessa perspectiva que deve atuar as ciências humanas: abandonando qualquer pretensão de exatidão, para “descrever um determinado objeto intencionalmente constituído, isto é, um determinado fenômeno da consciência-de-si, um fenômeno como consciência humana e produção de sentido-significância-significado para o ser-sendo-com-historia” (GALEFFI, 2000, p.18).

Todo conceito emerge das condições objetivas de um dado contexto social, histórico, espacial, político e cultural. Pensar, por exemplo, a colonização pelo viés do eixo Norte-Sul do globo terrestre é completamente diferente de pensa-la (senti-la e vive-la) pela perspectiva do eixo Sul-Norte deste mesmo planeta.

Sabendo que nenhuma definição é neutra, concordamos com Scholte (2002b), toda definição conceitual é relativa e contingente e, dessa forma, reflexo de um momento histórico, de um ambiente cultural, de uma localização geográfica, de um *status* social, de uma personalidade individual e, finalmente, de um comprometimento político. Talvez, por isso mesmo, seja tida com tantas reservas por Walter Benjamin.

O desafio desta pesquisa pressupõe a importância do entendimento da questão social posta historicamente para o Estado brasileiro. Se nos grandes centros urbanos formas perversas de inclusão contrastam com tentativas locais de integração e desenvolvimento, é preciso verificar, entender e teorizar tal realidade. Entender como políticas públicas atuam e o quanto seus resultados refletem na vida de seus cidadãos se faz importante, particularmente em momentos de crise e de transformações sociais e políticas.

A revisão da literatura abordou os temas tidos como de grande importância para o entendimento do que é aqui abordado. Tal processo busca estruturar os constructos básicos sobre os aspectos teóricos, sociais, culturais, políticos dessa investigação. Este referencial teórico busca, em suas múltiplas e interdisciplinares formas, assinalar a compreensão e o tratamento dado às diversas questões imbricadas na temática e nas relações sócio-culturais-econômicas e políticas nelas implicadas.

Indica ainda marcos referencial a serem tomados como base pelo leitor para o entendimento das questões que se apresentam no contexto das periferias urbanas brasileiras, particularmente na metrópole paulistana.

A primeira reflexão proposta nesse capítulo refere-se ao *sujeito* dessa pesquisa, **os jovens**: meninos e meninas, rapazes e moças, atores, autores e protagonistas da própria história, da própria trajetória de vida.

Ao contrário do ser sujeitado do regime feudal ou dos contornos pejorativos adquiridos pelo termo, *Sujeito*, aqui, assume o aspecto filosófico mais amplo e complexo, a partir do qual o humano, ao mesmo tempo, está sujeito à ação da história e é seu sujeito ativo, coautor de seu próprio ser.

Segundo Foucault (2003), os indivíduos são efeitos das conjunturas de estratégias de poder irremediavelmente ligados à história e aos conflitos dos processos de dominação, que não são estático nem linear, mas engloba uma série de forças de maior ou menor intensidade. Em sua argumentação, o autor advoga que o conceito de sujeito é redefinido a cada nova ordem social, advinda do embate entre as forças políticas e a liberdade. Esta, por sua vez é a substância constituída em meio a luta política, nos embates e negociações entre as diversas forças sociais. Daí o termo “prática da liberdade”.

Essa prática, – uma prática de saber democrático - nunca se dá de forma autoritária, caso contrário não faz sentido, não tem significado nem legitimidade. Weffort no prefácio de *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire, reforça as reflexões desse último:

O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois *só tem sentido* como conquista comum do trabalho do educador e do educando. Não é possível, diz Paulo Freire, “dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como “absurda e imoral” a participação do povo no poder”. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. (WEFFORT, 1967, p.12 - friso nosso).

Neste estudo, tratamos do humano do processo educativo: o *Sujeito*, enquanto educando, sujeito social (porque não se dá no vazio, ou de forma isolada de seu contexto social e temporal) que, portanto, sofre as consequências de ser um produto das relações de poder, e que, no entanto, pode perceber sua realidade produzida por confluências históricas. É o ser qualificado para contribuir, criar, participar, agir, simbolizar, representar e se responsabilizar pelos resultados de suas ações e escolhas, que deve realizar a si mesmo como pessoa humana, cidadão.

Cada sujeito de uma intervenção educativa e social deve ser valorizado em suas capacidades e em sua dignidade. Assim, apropria-se (ativamente) de seu potencial criativo, de suas habilidades, saberes visando o seu próprio desenvolvimento e o de seu grupo comunitário.

É no convívio e nas relações com seu grupo e com a sociedade que o sujeito tem respondidas suas questões, a partir das intersubjetividade, no dia-a-dia, dando significado à vida e

a luta por mudanças. Essa intersubjetividade leva a um olhar complementar, que produz melhor compreensão das perspectivas históricas, apesar dos condicionantes dados.

A noção de sujeito pode ser complexa e polêmica. O sujeito é livre? Extrai da realidade elementos para reordenamentos da vida? Enquanto autor e agente, que apropriações, usos e sentidos faz das condições objetivas que lhe são dadas? Como ele emerge da realidade sempre de forma originais? Como ele consegue subverter a realidade, sem rejeitá-la diretamente?

O sujeito é construído pelo mundo e este o constrói, também, numa relação que lhe permite – sob algumas penas – escolher ousar, criar, retroceder, inovar. Ou ainda protagonizar uma trajetória antiética e donosa a si, seu coletivo e ao planeta como um todo. Esse é o sujeito, esse é o humano.

O sujeito é aquele que consegue sonhar e ter um olhar antitrágico, que se apropria de sua história como motivação para um projeto de vida e luta para transformar sua realidade de morte em vida. Cada sujeito inventa e cria sua história. Quem não consegue sonhar e esperar, mesmo com ajuda de outras pessoas, talvez não supere suas tragédias. Os sonhos e o olhar antitrágico alocados no sujeito necessitam, para concretizar-se, das formas de navegar e das variáveis de manobras da exterioridade (SOUZA NETO, 1999).

Todo indivíduo humano com potencial para ser autor da trajetória, para entender ser responsável por suas escolhas e capaz de refletir sobre o mundo e sua construção, é um sujeito essencial.

Por isso, o sujeito dessa pesquisa é o autor da história viva em seu cotidiano, ainda que anônimo ao longo dessas páginas, tem uma subjetividade, integra uma comunidade, atua nas esferas sociais, nos níveis políticos possíveis. O sujeito dessa pesquisa é o jovem pobre, das periferias dos entornos sociais dos Centros Educacionais Unificados, também aqui referido como participante.

Esse sujeito, aqui estudado, no entanto, no mais das vezes é “o Outro”, ignorado ou desqualificado pela hegemonia social vigente; quase sempre silenciado, criminalizado e estigmatizado como anti-herói – características, estas, que remetem ao “homem ordinário” definido por Certeau (2011).

A obra, desenvolvida a partir das narrativas das práticas comuns, aborda aspectos referentes à apropriação e experimentação advindas das experiências particulares, convivências, formas de solidariedades e as lutas compartilhadas que dão certa dimensão comunitária aos espaços e relações.

Em seus escritos, o autor denota sua crença no potencial do ser humano, em sua capacidade intelectual, inventiva, criativa e combativa. (CERTEAU, 2011, p.55), particularmente

valorizava o *homem ordinário* - o *homem comum*, *aquele que* narra suas práticas comuns (idem: 35). Assim, seu trabalho questiona as atitudes daqueles que, supostamente, estão entregues à passividade (idem: 37).

Há ainda a percepção de que toda ação impetrada ideologicamente (seja pelos grupos e oligarquias no poder, seja pelo mercado etc.) deixa brechas – não necessariamente previstas pelas estratégias impostas pelos sistemas. Tais brechas seriam apropriadas pelos grupos não hegemônicos, naquilo que o autor chamaria de antidisciplina.

Certeau (2011) destaca as “maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (idem: 39) desenvolvidas pelos indivíduos que integram as massas, citados como ‘*Cada um*’, o ‘*Outro*’ ou ‘*Ninguém*’. O mesmo ‘ninguém’ conferido ao *homem ordinário*, integrante do povo, de quem se fala, mas que dificilmente tem a chance de falar.

Dessa forma, Certeau privilegia em suas análises os sentidos e as representações dispostas nas práticas cotidianas que, em geral, passam despercebidos, uma vez que são *invisibilizadas* pelo “óbvio”, pelo “evidente”, pelo “*natural simplificante*” – quando, de fato, seriam aquilo que “pede” problematização.

O historiador e filósofo francês ainda apresenta dois aspectos distintos presentes nas relações sociais e de poder que caracterizariam a sociedade moderna: as *estratégias* e as *táticas*.

Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. (...) toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 2011: 93)

Assim, *estratégia* relacionar-se-ia às ações e expansão da produção industrial/ burocrática racionalizada. Estaria na lógica do mercado, das instituições, da cadeia de produção econômica, do pensamento tecnocrata, destacando, ainda, “um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (idem: 94).

Esse constructo delineado por Certeau tem sua contraposição em outra construção analítica:

(...) chamo *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. (...) Ela opera golpe por golpe (...) O que ela ganha não se conserva. (...) Em suma, a tática é a arte do fraco (CERTEAU, 2011: 94-95)

Enquanto a *estratégia* seria a forma dos “fortes e poderosos” organizar a realidade para o desenvolvimento de seus interesses e manutenção de sua soberania entre “os próprios”, os seus

iguais, a *tática* se constitui como “instrumento” do *fraco que* não produz poder (*o despossuído, pauperizado, relegado*) e refere-se ao “Outro”.

A *tática* é como as “mil maneiras de caça não autorizada”, a subversão das condições extremas em maneiras peculiares de usar, de fazer, ter, criar – ousando e inventando as oportunidades, as condições. A *tática*, assim, é o resultado da apropriação e do reemprego de produções, saberes, fazeres e sistemas construídos fora do cotidiano dos “homens ordinários” e reelaborados ao seu cotidiano e necessidades.

São como as *inteligências imemoriais*, a evolução das espécies, as *manobras* desenvolvidas para garantir a sobrevivência de seu grupo. (CERTEAU, 2011: 46).

No entanto, estratégias e táticas, não seriam exatamente antagônicas, revelando dada complementariedade, com significativa diferença: as *táticas*, num primeiro momento, não seriam algo previsto pelas *estratégias* (não seriam computáveis como subprodutos diretos, não seriam mensuráveis, capturáveis ou estariam sob os mesmos mecanismos tecnocráticos).

De qualquer forma, o espaço de ebulição desses campos ainda é o cotidiano,

O cotidiano seria o resultado de um processo de socialização em que uma forma específica de interação relaciona o indivíduo ao grupo, engendrando personalidades, capacidades e comportamentos que se misturam em disputa pela escolha de traços identitários, forma-se assim uma marca que transforma o espaço (geográfico) em lugar (simbólico, conforme Michel de Certeau). O território do cotidiano define-se assim como um lugar onde age o indivíduo tornando humana a sua vida. Dialoga o cotidiano com o estranho e o diferente, mas é somente diante destes que se reconhece. (VANALI, 2015)

Contida na história, a ordem do cotidiano torna-se aquilo que permeia os acontecimentos da história viva no todo dia, origem de tudo. Assim, “ (...) a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social.” (HELLER, 2000, p.20).

Para Agnes Heller, o homem nasce inserido em sua cotidianidade. No cotidiano é que se daria a assimilação da manipulação – do domínio da natureza à assimilação das relações sociais (família, escola, sociedade, mundo do trabalho). Nesse último quesito, a autora ressalta a lógica do capital na sociedade moderna, que ideologiza, reifica e fetichiza todos os aspectos da vida na modernidade – inclusive *o conhecimento*.

Nesse sentido, a reificação é apontada como:

... o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como

originalmente independentes) do homem e governam a sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso "especial" de alienação. Sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista (BOTTMORE, 2001, p. 315).

Aponta, ainda, para uma forma de justificar a dominação, a exploração e o banimento histórico de populações inteiras e aponta, também, para um condicionante: se é no limite explicativo de cada categoria que se localiza a alienação - e no cotidiano estão as formas alienadas das relações sociais -, então, é no cotidiano que se pode perceber e superar as formas alienadas - é no cotidiano que reside alternativas de superação ao processo de reificação.

Essa superação, para alguns autores como Feenberg (2010), são ainda denominadas como desreificação. De acordo com Triviños (1987 p.47).

Os positivistas reificam o conhecimento, transformam-no num mundo objetivo, de coisas. A fenomenologia tem sua ênfase na experiência pura do sujeito. Esta corrente realizou a desreificação do conhecimento, mas, ao nível da consciência, em forma subjetiva. (TRIVIÑOS,1987, p.47)

As representações do conhecimento e suas epistemologias dão-se de forma bastante diversa de acordo com “a ponta da relação hegemônica” em que se está. De um lado, o mundo colonizado revela um conhecimento assimilado, advindo das “metrópoles coloniais” da atualidade, que desenvolvem, ainda, as capitânicas acadêmicas locais para deter a manutenção e a reprodução reificada do conhecimento.

Por outro lado, há a busca por legitimar os saberes e as formas de produção de conhecimento, sistematicamente silenciadas, como ressalta Joe Kincheloe (1997), para o qual tais aspectos remetem “diretamente à desreificação do conhecimento. [...] Se certos povos não são civilizados, torna-se mais fácil de justificar o fato de conquistá-los, sua erradicação, seu banimento da história”. Trazer a tona os outros sentidos que podem ser atribuídos às realidades, aos saberes, engendra uma desconstrução logocêntrica que desestabiliza os sentidos atribuídos às identidades, às ordens, às diferenças e outros desdobramentos (como preconceitos, senso-comuns, imaginários coletivos e ideologias):

A desconstrução torna-se, então, um ato político de cognição porque revela a natureza do relacionamento entre significado e significante, minando a estabilidade dos sentidos tradicionais. Sem esta desestabilização das relações totalizadas entre significante e significado as leituras alternativas do mundo e as leituras que derivam da diferença são ambas oprimidas. Sem esta desestabilização desconstrutiva a negociação sobre o conhecimento termina, os sentidos tradicionais prevalecem, o subjugado retorna aos seus insignificantes quarteirões do silêncio (KINCHELOE, 1997, p. 71).

Por essa lógica, Teixeira Neto (2012), expõe que só as dinâmicas cotidianas, suas táticas, suas culturalidades entrecortadas e dialogadas podem tecer a dinâmica e dar a circulação de significados culturais necessárias,

desvelando artimanhas de controle, desnaturalizando significados culturais hegemônicos e desreificando *loci* privilegiados de produção de conhecimento. Através das impurezas, das ambivalências e contradições de seus etnométodos, demonstraram possibilidades dessas reflexões e práticas transformadoras e emancipacionistas em educação (TEIXEIRA NETO, 2012¹²).

E é dando voz e vez a essas faces da sociedade, relegadas aos Guetos e Quebradas que se pode manter a cultura viva, em transformação, acompanhando os tempos e os espaços do cotidiano.

Nesse sentido, é a partir das táticas de sobrevivência, pela visão fora das concepções engendradas pelo sistema que o exclui, incluindo de modo perverso, que o sujeito, aqui participante da pesquisa, sobrevive, realiza, consegue sonhar e ter um olhar anti-trágico para a sua realidade, para o seu cotidiano.

No caminho desta pesquisa de doutorado, foram feitas algumas escolhas teóricas e definido um conjunto de obras e autores e obras que abordam alguns dos temas tidos como lacunas para o entendimento das temáticas ora levantadas.

Aproveitamos a percepção de **Walter Benjamin** acerca da Educação, partindo de suas reflexões a esse respeito ao longo de sua obra. Esta indica um entrelaçamento que perpassa a filosofia, a história, os componentes da arte e, de um modo particular, expressa sua forma de pensar as questões do conhecimento, de relacionar ideias e mundo empírico. Esses aspectos nos levaram a ousar estabelecer algumas relações entre sua obra, as oposições ao cartesianismo, aliados a uma dose de subversão e capacidade para recriar “tradições”. Para efeito do presente estudo, lança-se mão da abordagem acerca da *Narrativa* e da *Experiência*.

A problematização entre os aspectos da juventude e as políticas públicas e sociais foi tratada com abordagens como as de Sposito e Carrano (2003) nas quais apresentam análises dessa relação referentes às décadas passadas, trazendo ainda importantes considerações históricas, jurídicas e políticas para a reflexão.

Por outro lado, as narrativas recolhidas neste trabalho de campo via entrevistas buscam compor a trajetória dos jovens, com base nas histórias de vida. Esta é aqui tomada como uma narrativa biográfica construída por cada ator que conta aquilo que julga relevante destacar, sem

12

uma cronologia exata. Esse relato ou encadeamento é construído a partir do sentido que lhe é atribuído por aquele que narra, dentro de um critério lógico inteligível, mesmo que pinçados na trajetória para compor aquele momento, aquela narrativa da história.

A esse respeito, Pierre Bourdieu argumenta que essas relações são definidas de acordo com o momento e a posição de cada indivíduo em dado tempo e situação. Ele transpõe o conceito de história de vida introduzindo o conceito de **Trajetória de vida** que, seria, assim, linear e cronologicamente ordenada pela sucessão de evento após evento.

Assim, a trajetória de vida é aqui compreendida como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de um indivíduo. Para Claudia Born:

O curso de uma vida adquire sua estrutura pela localização desses acontecimentos e pelos estágios do tempo biográfico. A localização dos acontecimentos, a duração da existência e a sua situação no transcurso de uma vida são normalmente o resultado de informações que perpassam a população como, por exemplo, a idade média para casar, a idade média para ter o primeiro filho, duração do treinamento, idade de ingresso escolar, anos de escolaridade, idade para aposentadoria e assim, por diante (BORN, 2001).

A trajetória de vida estruturada na sociedade moderna, considerando ainda as peculiaridades relativas às nacionalidades e culturas. Por outro lado, também é constituída por expectativas sócio-demográficas que se refletem na vida de alguém. Não se trata, portanto, de um fenômeno “natural”.

Pela hipótese aqui traçada, tal história de vida, tal trajetória teria uma narrativa que a constituiria a partir da **apropriação** de diversos elementos adquiridos pelos indivíduos ao longo da vida, ao longo da trajetória. Essa *apropriação* aqui é relatada como categoria no contexto teórico parte da compreensão da importância do conceito de Cultura para esta análise (pedra angular do desenvolvimento da humanidade) destaca-se a importância da categoria *apropriação* uma vez que esta, em última instância e para efeito deste estudo, traduz uma potência do indivíduo sobre a realidade, as experiências, os conhecimentos dispostos. Busca esclarecer e elucidar internamente nas pessoas a qualidade peculiar da aprendizagem humana e a sua função individual/ social, colocando-as no centro da ação social, como seu agente, aquele que, sendo por ela constituído, desenvolve-a e, também, transforma-a.

A urbanidade das regiões aqui estudadas demonstra assumir um formato tosco, que é apropriado pelos seus moradores e ressignificado enquanto *minha quebrada*, assumida como o *lugar*, como concebe **Relph**:

Os lugares que conhecemos e gostamos são todos lugares únicos e suas particularidades são determinadas por suas paisagens e espaços individuais e

por nosso cuidado e responsabilidade, ou ainda, pelo nosso desgosto, por eles. Se conhecemos lugares com afeição profunda e genealógica, ou como pontos de parada numa passagem através do mundo, eles são colocados à parte porque significam algo para nós e são os centros a partir dos quais olhamos, metaforicamente pelo menos, através do espaço e para as paisagens. E se nos encontrarmos aprisionados pelas circunstâncias ou ambientes de nossa própria escolha, estamos sempre dentro do lugar que é colorido por nossas intenções e experiências, que também as modificam (RELPH, 1979, p. 17-18)

A quebrada subverte a apartação imposta. Para além de ser local geográfico, é lugar de experiência humana inscrita no corpo e na vida, contextualizada. A cidade hegemônica se acastela, segrega e discrimina. Apresentam algumas das formas mais drásticas aquilo que Martins (1998) chamaria de *formas perversas de inclusão social*.

A Pesquisa ainda lança mão do paradigma pedagógico que passa a proposta de *Educação Integral* que aponta para uma ação educativa que promova o pleno desenvolvimento dos educandos em todos os seus aspectos, seja este físico, social, intelectual, emocional e cultural, partindo de um projeto coletivo de educação que envolve todos os atores sociais envolvidos no processo educativo - crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Nesse sentido remete às práticas de Educação Social (escolar e não escolar), como atividades que visando a inclusão social, formação cultural, acesso aos conhecimentos e acervos da humanidade, valorização de saberes e práticas dos grupos sociais locais e atuação tática para viabilizar uma a educação ampla e integral.

Aqui destacamos autores como Souza Neto, Silva, Graciani, Machado, Calliman, Ribas, Dussel, Ranciere, Freire aqui referenciada por adotar uma visão dialógica de transformação social e consciência crítica em processos de reciprocidade e comunicação.

A compreensão do papel da construção dos espaços socioeducativo e socioculturais enquanto apropriação, também perpassa a ideia de hegemonia e produção cultural, aspectos que nos remetem às reflexões advindas de Gramsci. Seu conceito de hegemonia/ ideologia e suas reflexões sócio-políticas da cultura contribuem, sobejamente, tanto para a discussão da produção e criação popular quanto para a discussão do papel dos intelectuais como os que fazem as relações entre as diferentes classes sociais nas alternâncias de hegemonia no processo histórico. Outra contribuição teórica advém de Martin Barbero em suas reflexões sobre comunicação/mídia, meios e hegemonia que, para além de um processo de comunicação estruturado entre emissores-dominantes e receptores-dominados, aponta para outros indícios de conflitos, contradições e lutas. O trabalho também busca na abordagem de Canclini as desconexões que desabilitam e reorganizam o papel do humano/cidadão/consumidor.

A legislação voltada direta ou indiretamente para a juventude também assume importante papel na revisão teórica e legal que norteia a presente pesquisa. Assim, uma breve visita pela Constituição Brasileira se faz necessária como fundamento da história política e social do processo da educação e das garantias de direitos no Brasil. A legislação contemporânea e específica, desde a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social 8742/93) e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente de 8069/90) até a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000), o PNE (Plano Nacional de Educação, 2014-2024), a Lei 10639/03 (que altera a LDB/96 estabelecendo as diretrizes para incluir a obrigatoriedade no currículo oficial de ensino da “história e cultura afro-brasileira), o Plano Nacional da Juventude (PNJ - Brasil, atualizado em 2018) os decretos e normativas que implementaram os CEUs (Centros Educativos Unificados, 42832/03) na cidade de São Paulo e as devidas e necessárias atualizações.

2.1 - O Conceito de Juventudes

A noção de *juventude* é resultado das configurações sociais e históricas demarcadas pela era moderna (Mercantilismo, Iluminismo, revolução industrial, revolução liberal) e pelo tempo/espaço ocidental e urbano. Estes são os aspectos básicos pelos quais se analisa aqui a noção de Juventude, buscando definir e caracterizar o termo no contexto do Brasil.

Juventude ainda é uma categoria de análise em construção. Não há um consenso explicitado que apresente uma definição. Se para o uso corrente refere-se à fase da vida entre a infância e a vida adulta, em termos acadêmicos é uma categoria de análise sociológica que transita entre algumas vertentes, como a geracional e a classista. Para a corrente geracional, juventude é um momento físico e psicológico do ser humano, algo como uma passagem ou um vir a ser. Para os autores da corrente classista, essa definição negligencia os aspectos históricos, sociais, espaciais, e culturais dessa parcela específica da população.

... definir juventude implica muito mais do que cortes cronológicos; implica vivências e oportunidades em uma série de relações sociais, como trabalho, educação, comunicações, participação, consumo, gênero, raça etc.” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, p. 25).

Para Juarez Dayrell, (2005), a corrente classista percebe juventude enquanto um conjunto social necessariamente diversificado, tendo em vista a multiplicidade de origens de classe, de região e culturas - o que remete à inúmeras formas de reprodução de existência.

Na avaliação de Sposito ambas vertentes compreendem o conceito de juventude como algo estático, estanque no tempo. Para a autora, juventude varia ao longo do tempo, é um conceito fluido, variável segundo o tempo histórico e cada sociedade, cada grupamento social.

É uma categoria de análise que reflete um segmento expressivo dentro da população, portanto é fluido e repleto variáveis que, direta e/ou indiretamente, promovem interferências significantes. Destaca-se pelos ciclos da vida (marco etário geracional), contextualizado no seu tempo (marco histórico) e sócio espacial (marco sócio antropológico e geográfico), o que permite elaboração de análises sociais para a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades específicas dessa parcela populacional, otimizando seu amplo desenvolvimento e exercício pleno de sua cidadania.

Desde os anos 1980, o Brasil faz uso do termo “adolescente”, principalmente por conta dos marcos legais e das políticas públicas específicas voltadas para esse público no período.

... no Brasil, dos anos 80 até recentemente, o termo adolescência foi predominante no debate público, na mídia e no campo das ações sociais e estatais. Fruto de um importante movimento social, em defesa dos direitos da infância e adolescência, que ganhou corpo na sociedade brasileira e fez emergir uma nova noção social, centrada na idéia da adolescência como fase especial do ciclo de vida, de desenvolvimento, que exige cuidados e proteção especiais (FREITAS, 2005).

Um significativo marco nesse sentido foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), já em 1990. Ali, eram definidos os conceitos de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em situação peculiar de seu desenvolvimento. Um dos traços de inovação do ECA é que ele avança na compreensão do adolescente como sujeito de direitos - direitos singulares, não aplicáveis à infância. Com isso reconhece esta fase da vida por suas características próprias, e não como um mero período de transição.

A partir de meados dos anos de 1990 emerge o tema “juventude” no debate social do país,

(...) quando uma nova emergência do tema se produz, principalmente centrada na preocupação social com os problemas vividos ou representados pelos jovens, basicamente relacionados às dificuldades de inserção e integração social numa conjuntura marcada pela extensão dos fenômenos de exclusão decorrentes da crise do trabalho, e do aumento da violência, resultando em profundas dificuldades de estruturar projetos de vida (Leon, 2005).

Sendo uma fase repleta de transformações e transições do ponto de vista biológico, demarca ainda uma série de imprecisões e sobreposições também em seus conceitos, o que tende a ambiguidades que invisibilizariam seus conteúdos e singularidades com significativos impactos sociais. Assim, passa a pautar boa parte das discussões advindas das questões socioeconômica, como empregabilidade/ desemprego; dependência econômica do núcleo familiar, entre outras.

Mas, de que juventude está se falando?

Para autores como Dayrell (2005), os modelos construídos para a noção de juventude, em geral seguem um padrão burguês (classe média e alta), branco, ocidental/ ocidentalizado.

Muitas vezes, arraigados nesses modelos, construídos quase sempre espelhados nos jovens das camadas médias e altas, não conseguimos apreender os modos pelos quais os estratos juvenis das camadas populares constroem sua experiência como tais. Corremos o risco de analisá-los de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltam para corresponder à imagem de jovens, ou mesmo questionar se entre os pobres existiria de fato o momento da juventude (DAYRELL, 2005, p. 27).

Como destaca Clarice Cassab (2010), é impossível pensar na juventude como um bloco único, homogêneo. Cada segmento da constituição de um povo (suas classes sociais, as etnias, as religiões, os gêneros, os mundos urbanos ou rurais, etc.) constrói um tipo diferente de juventude.

Não há como singularizá-la, nem por quê ou para quê. No entanto, esse aspecto é, de certa forma, desconsiderado pelas correntes de pensadores e estudiosos do tema. No cotidiano da vida urbana, fica patente que a categoria juventude engloba muita diversidade, principalmente em países tão cheios de contrastes e desigualdades como é o caso do Brasil.

Todo jovem é sujeito de direito. Segundo a atualização do Plano Nacional da Juventude (PNJ - Brasil, 2018), o país tem 51 milhões de brasileiros na faixa etária entre 15 e 29 anos. A maior população de jovens de toda história brasileira. Trata-se de uma juventude plural e diversa e profundamente vulnerável aos impactos das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira. Cerca de 32% dos desempregados brasileiros tem entre 18 e 24 anos de idade.

O entendimento de juventude, no Brasil, acompanha a definição da ONU, que entende como jovem a pessoa com idade entre 15 e 24 anos. Muito embora ainda se adote o termo adolescente (12 a 18 anos - em virtude dos termos legais utilizados na legislação nacional competente) há uma visão estendida da juventude até os 29 anos de idade.

A ideia de juventude tende a ser tomada como plural – juventudes. Isso levando-se em consideração a diversidade de situações sócio-históricas-culturais que afetam os sujeitos. No caso de juventude, segundo Sposito (2003), existe ainda uma imprecisão quanto a noção de juventude e jovem em decorrência de uma superposição indevida entre fase de vida e sujeitos concretos. Abad (2002) por sua vez, faz uma distinção entre “a condição (modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida) e a situação juvenil que traduz os diferentes percursos que esta condição experimenta (a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia)”.

Na sociedade brasileira, assim, como em outras tantas onde a questão das desigualdades sociais aflora, existe uma tendência de criminalização da juventude pobre. Sposito ressalta que

a expressão “os jovens como problema social” tem um estatuto diferente da noção de que políticas públicas ocorrem quando jovens deixam de ser “estado de coisas” para aparecerem como “problemas políticos”. Nesse último caso, tanto pode estar presente a ideia de “proteção” da sociedade diante do risco iminente provocado por seus segmentos jovens, como a percepção de que atores juvenis podem estar contemplados nas políticas enquanto expressão de um campo ampliado de direitos reconhecidos pela democracia (SPOSITO, 2003).

Sendo o Brasil um país de grandes contrastes sociais e uma grande desigualdade, e uma também grande precariedade nas ações do Estado no combate à mesma, particularmente em termos de garantias de direitos, faz-se necessário um olhar direto para a situação da juventude no Brasil, o que tornaria perceptível o que já se constata em outros setores da sociedade brasileira, ou seja, que os ordenamentos sociais, culturais e jurídicos são interpretados a partir de dois princípios: o jovem pertencente a “raça” virtuosa e o jovem pertencente à “raça” perigosa.

Esta perspectiva fica patente no Atlas da Violência, elaborado pelo IPEA, que descreve os seguintes dados a juventude: Apesar de mais de uma década denúncias referentes aos imensos números de mortes de jovens entre 15 e 29 anos por homicídio no país, o Estado Brasileiro permanece sem dar uma resposta efetiva em termos de políticas públicas, de modo a enfrentar de fato problema. Segundo dados do ano de 2016, houve o agravamento do fenômeno em boa parte do país:

os jovens, sobretudo os homens, seguem prematuramente perdendo as suas vidas. No país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94, 6% do sexo masculino. Esse número representa um aumento de 7, 4% em relação ao ano anterior. Se, em 2015, pequena redução fora registrada em relação a 2014 (-3, 6%), em 2016 voltamos a ter crescimento do número de jovens mortos violentamente (IPEA, 2018).

Ainda segundo o instituto, no ano de 2016 houve um aumento no número de jovens assassinados, em vinte estados brasileiros. O estado Acre destaca-se com mais de 84, 8% de acréscimo de homicídios de jovens, enquanto o Amapá também surpreende com mais de 41, 2% de aumento. Seguem-se os estados da Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima e Sergipe, com crescimento em torno de 20%, e os estados do Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Tocantins com elevação dos índices de assassinato de jovens entre 15% e 17%. Foram assinaladas reduções dos índices somente em sete estados, dentre eles destaque para Ceará, Espírito Santo, Paraíba e São Paulo – ali registrou-se uma diminuição entre 13, 5% e 15, 6%. Considerando a década 2006-2016, no entanto, percebe-se que o país sofreu aumento de 23, 3% nesses casos.

A prioridade de acabar com a violência contra os jovens negros não é apenas da UNESCO, mas de todo o Sistema das Nações Unidas no Brasil. Em 2017, seus 26 organismos se reuniram para lançar a campanha Vidas Negras, que busca sensibilizar a sociedade brasileira sobre a importância da prevenção e do enfrentamento à discriminação racial. A campanha ocorre no âmbito da Década Internacional de Afrodescendentes, que se iniciou em 2015 e se estenderá até 2024 (UNESCO, 2018)

Enquanto categoria populacional específica, destaca sua necessidade de políticas sociais e políticas públicas protetivas e de desenvolvimento, em particular as propostas para a educação, para responderem às questões da pauta nacional. No entanto,

As Políticas Públicas de Juventude (PPJ) que foram implementadas pelo governo brasileiro em nível nacional, estadual, distrital ou municipal, trazem em seu histórico as características de uma política pública de governo. Essas políticas, quando não estão regulamentadas por lei dentro de um plano nacional, para que efetivamente sejam executadas como uma política pública de Estado, ficam na dependência da livre faculdade do gestor público para serem executadas, ou não. (BRASIL, PNJ 2018, p.15).

Se, por um aspecto, em seu cotidiano, os conflitos vividos por essa população oscilam entre a crescente cobrança social pelo desenvolvimento imediato de uma vida responsável e produtiva (trabalho, família, filhos), ao mesmo tempo lhe é cobrado que prossiga no desenvolvimento de suas competências e habilidades (estudos, formação). Se não correspondem às expectativas sociais são desvalorizados.

Por outro lado, suas experimentações continuam. Mesmo tomadas como algo perigoso, de risco, problemáticas resultam em suas produções, concepções, experimentos, experiências essenciais para o crescimento, desenvolvimento e amadurecimento dos indivíduos, bem como de suas relações, potenciais e capacidades. Isso tudo contribui para as experiências coletivas de inserção social, que buscam de soluções às questões postas.

Em meio a inúmeros conflitos, foram construídas redes de proteção social na busca por atender às diversidades contextuais apresentadas. No entanto, num país com a tradição e a mentalidade da “casa grande” facilmente as questões da diversidades são transformadas em desigualdades. Partindo da classe social, há um contingente de jovens pobres (cerca de 80% deles) com muito pouco acessos à cultura, ao lazer, à escolarização, ao trabalho, à circulação nas cidades, nos estados, no país e no mundo.

Segundo o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), cerca de 45% da população desempregada no Brasil têm entre 16 e 24 anos. Como pensar em inserção social do jovem, quando o Estado Brasileiro não tem resposta para o atendimento dos mínimos sociais, para a garantia dos direitos básicos da condição humana aos seus jovens, aos 80% de seus jovens brasileiros pobres?

Outro aspecto que ressalta as diversidades como desigualdades é o local de moradia. As piores condições de vida são as dos moradores da periferia. A eles falta infraestrutura urbana, de saúde, educação e cultura. São estes que enfrentam preconceito e a discriminação diuturnamente, por morarem na periferia, nas favelas e/ou em locais associados imediatamente à violência. Tais localidades, em geral, encontram-se muito distante dos centros sociais e culturais da cidade, o que compromete sua circulação pela cidade e o acesso aos bens e serviços. O preconceito, também, dificulta o acesso ao trabalho e a vários espaços.

Somente na cidade de São Paulo existem 2.012.130 jovens entre 15 e 24 anos. Desses, 14% vivem em alta e muito alta situação de vulnerabilidade social. Esta está posta nos contextos de periferia e bolsões de pobreza de forma indelével e marcante. Também aqui é sobreposta aos jovens sujeitos. Nesse sentido, é recorrente a associação direta entre pobreza e vulnerabilidade. Essa analogia, porém, não se sustenta suficientemente, visto que esta é uma questão que aprofunda e toma contornos bem específicos.

Vulnerabilidade não é exatamente o mesmo que pobreza, se bem que a inclui. Esta última faz referência a uma situação de carência efetiva e atual. Já a vulnerabilidade transcende esta condição projetando ao futuro a possibilidade de padecimento a partir de certas debilidades que se constatarem no presente. Em seu sentido amplo a categoria vulnerabilidade reflete duas condições: a dos “vulnerados”, que assimilam a condição de pobreza, quer dizer, que já padecem de uma carência que implica a impossibilidade atual de sustento e desenvolvimento e uma debilidade ao futuro a partir desta incapacidade; e a dos ‘vulneráveis’, para quem a deteriorização de suas condições de vida não estão ainda materializadas, mas que aparecem como uma situação de alta probabilidade em um futuro a partir das condições de fragilidade que os afete. (KATZMAN, 2005, p.04)

Essa vulnerabilidade social está posta, também, pelas situações de violência e violência estrutural a estão cotidianamente expostos. Apesar da crença em uma juventude violenta e na criminalização da mesma, os dados apontam para o contrário: os jovens (pobres, negros, migrantes) são as principais vítimas desse processo. Segundo Ipea (Instituto de Pesquisa Estatística Avançada) e o FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública), dos 65, 6 mil de homicídios no Brasil em 2017, 35.783 eram pessoas entre 15 a 29 anos. Daí a afirmação acerca de uma “juventude perdida por mortes precoces”.

São mortes localizadas que revelam o risco e a vulnerabilidade dos jovens pobres nesses aspectos. Considerando-se que a taxa brasileira de homicídios de jovens entre 15 a 19 anos, é de 69, 9/100 mil habitantes, destaca-se que, enquanto nas regiões mais ricas da cidade, a cada 100 mil habitantes são mortos 57 jovens por algum tipo de agressão nesta faixa de idade, nos territórios mais pobres esse número triplica chegando a 189 jovens assassinados, ou seja, os jovens pobres morreram por homicídio três vezes mais.

A violência aparece como o mais importante dos fatores de dissolução social. Não porque os jovens sejam potencialmente mais violentos que os adultos, mas porque estão efetivamente morrendo e se matando numa sociedade que não aposta em sua capacidade propositiva, que pouco incentiva suas iniciativas, que teme suas críticas e questionamentos, que não os reconhece como pessoas de uma faixa etária específica, com necessidades particulares e direitos a serem garantidos, ainda (SÃO PAULO, SMADS, 2007a, p.38).

A gravidez na adolescência é outra questão importante, que revela as desigualdades. A mesma pesquisa da Fundação SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) apresentou que, nas áreas ricas da cidade, a cada 1.000 jovens, 19, entre 14 e 17 anos, tiveram filhos. Já nas regiões mais pobres da cidade de São Paulo, foram 41 / 1000. A pesquisa ainda aponta a gravidez precoce como uma das situações mais preocupantes relacionadas à sexualidade da adolescência, tendo em vista as consequências permanentes na trajetória de vida dos adolescentes e jovens, das crianças geradas em tais condições e de suas famílias.

A *Criminalização* surge como outro aspecto importante nessa análise. A proteção da população infanto-juvenil está direta ou indiretamente atrelada a políticas públicas, tanto em termos de programas e serviços de atendimento, seja em forma de legislação e mesmo enquanto pesquisas que desenvolvem estudos para subsidiar tais ações e implementação de políticas públicas. O texto de Souza Neto (1992) *De menor a cidadão: filantropia, genocídio, políticas assistenciais*, destaca m panorama amplo do que vem a ser as políticas e ações voltadas para a infância e juventude pobre e negra, demonstrando, ainda, a anatomia de uma política de genocídio contra crianças e adolescentes, especialmente os afrodescendentes.

Tais reflexões fazem emergir a dubiedade das políticas sociais que, pelo menos em seus discursos, indicam beneficiar as pessoas que realmente necessitam delas, no entanto, perversamente estão atendendo os interesses do poder econômico vigente. Ainda segundo, Souza Neto, tal análise evidenciam a existência de um Estado “*do mal-estar social*” que segrega e esconde as desigualdades que desembocam num conjunto de práticas de maciço contra os afrodescendentes, em particular a juventude negra brasileira.

O extermínio de “menores” foi e continua sendo útil para manutenção e a permanência de dados grupos políticos no poder, fato este que Souza Neto aponta como já expressos na obra de autores como Balzac, Marx, Durkheim e outros já descreveram de que modo o crime impulsiona o desenvolvimento da economia e, ao mesmo tempo, reconfigura a organização societária.

Michel Foucault destaca que desde o início do séc XIX (1820) o sistema prisional não existe para correção ou habilitação daqueles que cometem crimes, mas que, ao contrário funciona para produzir ou afundar tais pessoas ainda mais na criminalidade.

Foi, então, que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era um inconveniente. A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no político. Os delinquentes servem para alguma coisa. Por exemplo, no proveito que se pode tirar da exploração sexual: a instauração, no século XIX, do grande edifício da prostituição só foi possível graças aos delinquentes que permitiram a articulação entre o prazer sexual, cotidiano e custoso, e a capitalização.

Outro exemplo: todos sabem que Napoleão III tomou o poder graças a um grupo constituído, ao menos em seu nível mais baixo, por delinquentes de direito comum. E basta ver o medo e o ódio que os operários do séc. XIX sentiam em relação aos delinquentes para compreender que estes eram utilizados contra eles nas lutas políticas e sociais, em missões de vigilância, de infiltração, para impedir ou furar greves, etc. (FOUCAULT, 1998, p. 131 e 132).

A sociedade exclui para incluir de forma perversa, e esta transmutação é condição de uma ordem social desigual. Mesmo que não seja de forma decente e digna, todos estamos inseridos, de algum modo, no círculo reprodutivo das atividades econômicas. Uma inserção desigual que envolve grande parte da população brasileira, em sua maioria negra e migrante, fazendo com que sejam assumidas posições sociais indiscutivelmente precarizadas.

A pesquisa desenvolveu-se tendo em vista alguns marcadores legais e temporais dentro da perspectiva das *Políticas Públicas (e sociais)* que direta ou indiretamente beneficiaram a questão de garantia de direitos dos jovens, particularmente em relação à juventude pobre. Podemos destacar, num passado recente, importantes medidas institucionais que atingiram os jovens direta ou indiretamente – desde a Constituição de 1988 ao Estatuto da Juventude e inúmeras políticas públicas e sociais.

A definição de *políticas públicas*, aqui utilizada, refere-se ao conjunto de ações articuladas pelo Estado, com recursos próprios (financeiros e humanos), e que têm abrangência a toda a população nacional.

As políticas públicas são conjuntos de programas, ações, atividades que o poder público desenvolve de forma direta ou indireta. Uma política pública precisa assegurar direito de cidadania para os cidadãos. A constituição brasileira assegura esses direitos, que muitas vezes não são respeitados, entretanto são reconhecidos pelo poder público e parte da sociedade (MAZERA, 2018).

As políticas sociais, têm uma duração e uma expectativa de impacto sobre grupos sociais específicos por ela envolvidos. Sposito e Carrano, destacam tal conjunto não se reduz à

implantação de serviços, devendo ampliar-se a projetos de natureza ético-política, de forma a compreender os diversos níveis de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Assim,

Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias. (SPOSITO e CARRANO, 2003).

No bojo das disputas entre forças político sociais, as iniciativas específicas para juventude, só começam a ser formuladas a partir de 2005 como as propostas e discussões sobre o Estatuto da Juventude, a criação da Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), entre outros. Apesar da demora na aprovação do texto final, desde 2013 o Brasil dispõe do seu Estatuto da Juventude.

No que tange às Políticas Públicas voltadas para a Juventude destacam-se importantes medidas institucionais que atingem os jovens direta ou indiretamente. Nesse bojo, podem ser ressaltados, dos trinta anos de Constituição Brasileira (1988), aos 15 anos de Centros Unificados de Educação (CEUs, implementados em 2004, mas em debate público desde 2001), e, mais recentemente os cinco anos de Estatuto da Juventude. As iniciativas específicas para esta faixa etária, começam a ser formuladas a partir de 2005 como as propostas e discussões sobre o Estatuto da Juventude, a criação da Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), entre outros. Apesar da demora na aprovação do texto final, desde 2013 o Brasil dispõe do seu Estatuto da Juventude.

São todas Políticas Públicas que, dada a sua uma dimensão temporal (entre 30 e 5 anos de implementação), possibilitam a apuração de seus impactos junto à população e, no presente caso, junto à juventude entre 15 e 29 anos.

A qualidade da participação da Sociedade Civil e dos Jovens organizados em movimentos começa a ser avaliada também, na medida em que se faz necessário analisar, por exemplo, a capacidade do Conjuve de se inserir no ciclo de elaboração de políticas públicas. Silva e Macedo (2016) refletem sobre os fatores que influenciam os resultados do exercício da participação no referido conselho. A partir de uma análise, as autoras ponderam sobre os aspectos que regulam, de forma positiva ou negativa, a capacidade desses órgãos de influenciar efetivamente as decisões de políticas públicas.

É nesses termos que este trabalho de pesquisa de doutorado visa entender e explicitar as formas pelas quais se dá a apropriação dos espaços educativos (físicos e simbólicos) pelos jovens a partir das políticas públicas implementadas ao longo desses últimos 30 anos. Tendo em vista que tais apropriações têm as periferias urbanas como um grande “celeiro de atividades sócio educativas” que visam, de uma forma geral, materializar uma concepção democrática de educação voltada para sujeitos de direitos (no caso, os jovens), esta investigação busca ser uma provocação acerca dos termos que a constitui na medida em que procura aquecer e qualificar o debate sobre as questões levantadas, subsidiando, ainda, reflexões futuras que atentem para os resultados efetivos das políticas públicas voltadas à juventude, de tal modo que estas possam orientar a ação governamental voltada para tal público e, assim, obter parâmetros para a avaliação da própria política pública em questão.

Para efeito desta pesquisa, esses marcadores em termos de legislação, decisões e ações governamentais e de estado retratam um conjunto de Políticas Públicas que, dada a sua uma dimensão temporal (entre 30 e 5 anos de implementação), possibilitariam uma apuração de seus impactos junto à população jovem entre 15 e 29 anos.

2.2 Questão Social

Para que haja apropriação de qualquer ordem é necessário que haja acesso à cultura e aos bens conquistados pela sociedade humana. Nesse sentido deparamos com a *questão social* enquanto categoria de análise que se refere ao conjunto de circunstâncias sócio históricas e culturais e suas respectivas expressões que definem as desigualdades de uma dada sociedade.

A expressão surgiu na Europa ocidental, ainda no século XIX, a partir das reivindicações dos movimentos de trabalhadores exigindo a formulação de políticas sociais em benefício da classe operária, em crescente pobreza, então. No atual quadro, a questão social refere-se à degradação do trabalho, via neoliberalismo, em favor do capitalismo financeiro globalizado que, seja em nível local, nacional ou intercontinental, aprofunda as desigualdades sociais - seja pela eliminação de direitos trabalhistas e sociais, seja pela minimização das ações diretas do estado no campo social, seja pelas privatizações e pelo não investimentos no crescimento nacional entre outros.

Refletir acerca da questão social significa desnaturalizar as situações e relações sociais que expressem e materializam a desigualdade inscrita social e historicamente, particularmente nos chamados países do terceiro mundo. O contexto atual da América Latina, destaca-se por sua

complexidade globalizada, que a submete os países do eixo Sul à hegemonia dos chamados países do Norte.

A questão social apresenta-se, por exemplo, na complexa contemporaneidade vivida nos grandes centros urbanos, como em São Paulo e na formação de sua periferia. Destacam-se aí as múltiplas faces que caracterizam a cidade: aquela que apresenta a possibilidade das altas tecnologias, equipada de bens e serviços, economicamente bem-sucedida, sede dos maiores sistemas financeiros do mundo e inscrita na “comunidade global”/ ou globalizada. E, ao mesmo tempo, uma cidade que isola parte da sua população, sujeitando-a a grandes apartamentos - distâncias físicas, sociais, políticas e econômicas.

O Brasil é um país desigual. Segundo os dados da Oxfan-Brasil¹³, no início de 2017, os seis maiores bilionários do Brasil possuíam junto o equivalente à renda de metade da população brasileira mais pobre (mais de 70 milhões de pessoas). Ainda segundo o mesmo relatório, entre os países para os quais existem dados disponíveis, o Brasil é o que mais concentra renda no 1% mais rico. Cerca de 80% da população brasileira¹⁴ – 161 milhões de pessoas – vivem com uma renda per capita inferior a dois salários mínimos¹⁵ mensais.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), num ranking de mais de 140 países, o Brasil é o 10º país mais desigual do mundo. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) indicam que entre 2016 e 2017, o índice de pobreza extrema¹⁶ no Brasil cresceu mais de 11%.

A desigualdade social é caracterizada pela má distribuição de renda, pela concentração de riquezas, pela ausência ou precariedade de investimentos em políticas sociais, não atendendo, assim, efetivamente às demandas e necessidades da população. Outro fator consequente é a falta de acesso à educação de boa qualidade, baixos salários, política fiscal injusta e dificuldade de acesso aos serviços públicos. O baixo crescimento econômico de um país também se destaca como fator de desigualdade social.

É, ainda, a porta de entrada para outras desigualdades (gênero, raça, geração) no seio de uma sociedade e um dos fatores para a chamada exclusão social, referenciada, por exemplo, nos fenômenos envolvendo a violência, *favelização*, miséria e precarização dos acessos a atividades de cultura e lazer, bem como das condições de vida e do trabalho.

¹³ Relatório anual da Oxfam Brasil - 2017: “A distância que nos une”.

¹⁴ Em 2019, o Brasil apresenta uma população de 202.768.562 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁵ Em São Paulo, o salário mínimo (R\$ 1.163, 55) supera em quase 15% o piso nacional.

¹⁶ Segundo o IBGE, em 2017, haviam 15, 2 milhões de pessoas em extrema pobreza.

Apesar do compromisso constitucional de erradicar a pobreza e a desigualdade no Brasil, o país se mantém histórica e socialmente reproduzindo relações econômicas e de poder que reforçam cada vez mais a pobreza e o processo de exclusão social no país.

“Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I- Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II- Garantir o desenvolvimento nacional; III- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988)

O chamado fenômeno de exclusão social, pode ser definido a luz de diversas teorias na atualidade. No caso da Psicologia Social apresenta forte ênfase na dialética da inclusão/ exclusão descrita por Baden Sawaia (2007) como sendo o processo sócio-histórico, configurado pelos recalcamientos nas esferas da vida social, mas que também é vivido como necessidade do eu (self) - como sentimentos, significados, ações e reações, baseado analiticamente pelo viés da injustiça social.

Nesses termos, abrange uma dimensão objetiva da desigualdade social (acesso precarizado aos bens e recursos sociais, públicos e materiais) e uma dimensão subjetiva envolta numa “ética de injustiça” e sofrimento. Ambos aspectos são importantes na questão da exclusão.

... dialeticamente, indica a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, ou seja: a exclusão é uma forma de inclusão perversa, e daí a dialética inclusão/exclusão introduzir a ética e a subjetividade na análise das desigualdades sociais, podendo, assim, ampliar o campo de interpretações possíveis. (Machado, 2010, p.36)

Nesse processo, o uso do termo “inclusão perversa” pode ser mais adequado para explicitar relações de desigualdade e processos nefastos de inserção social promovidos pelos processos advindos da sociedade e das políticas neoliberalistas.

Seguindo essa linha de pensamento, entende-se a inclusão perversa como desencadeadora de sensações de desconforto, medo ou revolta. Tais emoções denotam um tipo específico de sofrimento, naquilo que Sawaia conceituou como “*sofrimento ético-político*” — o segundo conceito abordado e apontado como consequência do processo de inclusão/exclusão vivido pelas populações vulnerabilizadas e alijadas do conjunto de bens e direitos sociais.

O sofrimento ético-político pode advir de um complexo de situações, atitudes e circunstâncias em que o indivíduo sofre com os reflexos daquilo que podemos chamar de “violência estrutural” ou “violência simbólica” nas relações sociais marcadas por estereótipos, preconceitos e discriminações — frutos da injustiça social. O indivíduo ou grupo atingido por tais estigmas tende a manifestar um tipo de sofrimento que dificilmente é expresso e, quando o é, mais dificilmente ainda é encarado como algo sério ou relevante. No mais das vezes, sequer é percebido como fruto de uma violência advinda das representações sociais criadas e desenvolvidas historicamente para a

manutenção das relações de poder e dominação implícitas em tais gestos e ações (Machado, 2010, p. 218).

Ressaltam-se, aqui, as formas de predisposição encontradas nos indivíduos, em alguns mais, em alguns menos, enquanto subjetividades que lhes conferem maior ou menor condição de lidar com as agruras e tragédias da vida (pessoais e/ou estruturais) – algo como uma condição interna que lhe permite um dado nível de resistência pessoal, emocional, simbólica para lidar, por exemplo, com o sofrimento ético político.

Considerando-se que, se a inclusão perversa é determinada pela estratificação social profundamente hierarquizada e desigual e que ela é definida pelos os grupos privilegiados em detrimento dos grupos excluídos de bens e valores morais, políticos e sociais dentro de uma sociedade, conseqüentemente, deve ser entendida como desencadeadora de formas manifestas de afetividade que envolvem diferentemente os referidos grupos: suas visões de si e do mundos, suas sensações, emoções, motivações e representações da realidade. A esse respeito, também é interessante observar a atualidade do texto de Ervin Goffman, *Estigmas* (2004), na atualidade em geral, e nesse contexto específico.

Para Bader Sawaia (2007), o processo da dialética inclusão/exclusão gestaria um conjunto de subjetividades específicas que abrange sensações e emoções desde o *sentir-se incluído* até o *sentir-se discriminado* ou *revoltado*. Mesmo não podendo ser explicadas unicamente pela determinação econômica, essas subjetividades determinam e são determinadas por formas diversas de legitimação social, individual, manifestando-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

O trabalho de Sawaia apresenta o sofrimento ético-político enquanto categoria de análise e permite desvelar os diferentes níveis de opressão e injustiças a que, no plano social, o indivíduo está sujeito. A autora apresenta tal categoria a partir de uma análise da afetividade, tomando como referenciais teóricos as obras de Heller, Espinosa e Vigotsky. Sendo assim, o significado do fenômeno intersubjetivo é social e histórico, reverte-se em ideologias e funções psicológicas distintas.

O sujeito social, uma vez que é perversamente incluído e em constante estado de sofrimento ético-político, gesta assim, a sua subjetividade, tanto na busca de uma “aceitação” às relações de domínio quanto na percepção de sua condição de discriminado. De uma forma ou de outra, é nessas relações de poder e dominação que se encontra um terceiro conceito contextualizado na dialética inclusão/exclusão: a identidade.

Esse é mais um dos conceitos de difícil consenso, ou mesmo aceitação junto aos estudiosos das ciências da humanidade. Advém da sociologia e apresenta-se como complexo e polissêmico.

Sempre que se ouvir essa palavra pode se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega (BAUMAN 2005, p. 83).

A identidade se processa tanto no cerne do indivíduo, quanto cerne da cultura comunal (ERIKSON, 1968, p. 22), assim:

... tende a ser externamente forjada e atribuída a grupos ou a subgrupos sociais. Quando esta prática se afirma em características específicas (físicas, étnicas, etc.) de grupamentos, com o intento de manutenção de dado status quo de outros segmentos sociais, sob a justificativa de esta origem ser algo da “natureza humana”, temos claro o uso ideológico dessa representação social, ou seja: tenta-se justificar as marcas e estigmas sobre grupos sociais a partir da “naturalização” de relações forjadas e ideologicamente construídas, onde o indivíduo é responsabilizado pela sua própria condição. Bases para discriminação e racismo podem ser tomadas aqui como exemplo. (MACHADO, 2010, p.41).

Por ser um conceito político, ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas, excludentes, Identidade também está atrelada ao processo de inserção social nas relações internacionais.

O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão, e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social. (SAWAIA, 2007, p.124)

A autora ressalta dois paradoxos quanto ao uso dos referenciais da identidade: pode permitir fugir das metanarrativas homogeneizadoras e do relativismo absoluto enquanto fornecer argumento de defesa de respeito às alteridades em relações democráticas (Sawaia, 2004). Ao mesmo tempo, pode funcionar como proteção contra o estranho e/ou ainda legitimar comportamentos xenófobos, como foi o caso da África do Sul quando da instauração do sistema de **Apartheid**.

Se por um lado, os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outros, a sua auto-estima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa reivindicam o mesmo respeito à **cultura ‘ocidental’ local**, como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros de países não ocidentais”. (MUNANGA, 2003 - grifo nosso)

Mas não nos enganemos, os conflitos sociais não advém da luta pelo direito à diferença, mas do fato de esses fenômenos estarem atravessados historicamente por interesses e privilégios e pela manutenção da ordem neoliberal nas sociedades ocidentais ou ocidentalizadas.

Para Boaventura Souza Santos somente um povo que foi colonizado, um povo em decadência perguntaria por sua identidade. Por tudo isso, podemos situar - aqui também - a identidade junto às relações de poder. Santos, ressalta a identidade como síntese de múltiplas “identificações em curso” e, portanto, não um conjunto de atributos permanente.

Destaca-se, ainda, a *Questão Racial*, enquanto um dos importantes aspectos da questão social no contexto brasileiro, o que torna esta uma discussão indispensável quando se trata de entender a formação desta nação. Sendo uma das mais perversas questões relacionadas a este tema, o racismo e seus derivados (preconceitos, estigmas, discriminação) são aspectos constituintes das relações sociais no Brasil.

Numa sociedade hierarquizada por identidades tidas socialmente como “raciais”, como é o caso brasileiro, falar de relações raciais é falar de um histórico e sistemático processo de desvalorização, expropriação e exploração feito por parte dos grupos hegemônicos (brancos) sobre as populações subalternizadas (em geral compostas por pessoas não branca, particularmente, as negras).

Tais relações permeadas pelo racismo, de modo geral, depositam, enquanto estigmas, o significado da segregação, tendo como ferramenta a discriminação, que funciona como um instrumento de ação sistêmica que se insere e se manifesta institucionalmente nas relações sociais como um todo, pautando as relações de poder pela desvalorização indiscriminada dos grupos e suas culturas, pelo déficit de reconhecimento e de direitos.

Essa perversidade está desde a negação da existência do racismo brasileiro - tido como tema tabu por muito tempo e que impede a explícita defesa das populações negras ante ao mesmo - até a crueldade de negar o direito de ser e viver a cultura, a ancestralidade, a pertença e o direito à vida - sem repressão policial, livre do genocídio social e cultural.

Dentro do paradigma da Modernidade, isso se expressa através das formas como o Estado pende sua atuação em favor dos grupos oligárquicos historicamente hegemônicos na vida social cultural e política brasileira, em detrimento da população em geral. No Brasil o racismo é institucional, obscurecido por mitos como o da democracia racial, já desconstruídos sociologicamente desde os anos 1950 – com o projeto UNESCO, por exemplo -, mas ainda imperando no imaginário coletivo de boa parte da população.

A educação (particularmente a escolar) está diretamente ligada e vinculada ao sistema sociopolítico e econômico vigente em cada grupo social. Ela reproduz internamente todos os conflitos e contradições que se constituem na sociedade. As relações raciais estão ali presente e, infelizmente, nem sempre como prática de diversidade e liberdade, mas de discriminação, de reprodução de preconceitos, senso comum e imaginários coletivos ideologicamente construídos.

Nos processos educativos de preparação para exercício da cidadania, deparamo-nos com inúmeras expressões de protagonismo juvenil. Para Costa (2000) essa prática revela-se muito frutífera, como estratégia que proporciona ao jovem seu desenvolvimento pessoal de forma mais ampla.

No campo do desenvolvimento pessoal (aprender a ser), a prática do protagonismo contribui para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da auto realização e da busca de plenitude humana por parte dos jovens. No campo da capacitação para o trabalho (aprender a fazer), o protagonismo propicia ao jovem, através de práticas e vivências estruturantes, o desenvolvimento de habilidade como autogestão, heterogestão e cogestão, ou seja aprende a lidar melhor com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), a coordenar o trabalho de outras pessoas (atuar sobre a atuação de outro) e a agir conjuntamente com outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns (trabalho em equipe). (COSTA, 2000, p.2)

O protagonismo juvenil é ligado às relações de poder nos grupos sociais. Daí a importância das reflexões de Antônio Carlos Gomes da Costa, relacionando-o ao desafio atual de formar seres humanos que “empoderados”, optem pela ação solidária, ética e autônoma. É nas relações interpessoais, coletivas, comunitárias e/ ou social que o jovem se percebe capaz de apreender as novas linguagens que surgem dia a dia, seja na negociação junto as políticas sociais no âmbito local, seja ganhando espaço no mercado de trabalho, bem como problematizando as questões maiores da sociedade brasileira como as desigualdades e a exclusão social.

2.3 Educação e seus sentidos

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante (Freire). O processo de ensino / aprendizagem tem que fazer sentido para os sujeitos que dele participam. Daí a importância de se estabelecer elos de identidade, de se fazer a mediação entre os saberes pregressos e o conhecimento a ser adquirido. Daí o significado da admiração existentes nos processos de educação e emancipação (Ad + Mira + Ação = enquanto ato de olhar, de ver mais uma vez algo, só que agora de modo diferente, acrescido de um aspecto a mais).

No campo do ideal, *Educar*, em última instância, é humanizar. É possibilitar ao humano acesso e apropriação das formas de ser e estar no mundo ao qual pertence. Possibilitaria, ainda, a aquisição dos conhecimentos/procedimentos/ habilidades acumulados por seu grupo social ao longo do tempo.

No plano empírico, no entanto, e particularmente ante o paradigma neoliberal, a educação é um quesito social que denota a ambiguidade de interpretações, de acordo com a perspectiva com a qual se a observa.

A educação institucional/ escolar, como a conhecemos, deu-se no âmbito da modernidade. Aspectos como as relações sociais, suas sociabilidades e marcadores referencias - como o sistema econômico - contribuíram para a formação de um sistema educacional que privilegia a formação de humanos para mercado de trabalho, ou seja, mão de obra qualificada para atender as necessidades do capital.

Em contraposição a esta formulação, Rancière 2010, reflete sobre uma forma renovadora de exercer a filosofia da educação, a partir da experiência emblemática de Joseph Jacotot, no início do século XIX. O autor conjectura sobre significativas questões acerca dos processos de aprendizagem, como: quem é o Ser do Saber, a igualdade da inteligência humana, a inerente faculdade humana de ser capaz de construir-se, o pressuposto de que Tudo está em tudo. Estas são as bases do Método de Ensino Universal¹⁷, desenvolvido por Jacotot, visando a emancipação intelectual.

A Emancipação, mediada pelo processo educativo (uma vez que ninguém emancipa ninguém, a não ser a si mesmo, em cada relação ensino-aprendizagem), parte de pressupostos que entendem haver em todas as pessoas uma *igualdade de inteligências*, além de acreditar que *toda e qualquer produção artística/intelectual humana pode ser compreendida por qualquer pessoa*, sem a necessidade de explicações para além de seu próprio conteúdo (RANCIERE, 2010).

Assim, “... a pedagogia deve subtrair a explicação, eliminar a poderosa presença do explicador - deve deixar de explicar”. As explicações contribuiriam para reforçar junto aos educandos a crença na sua incapacidade de conseguir compreender sozinho os conteúdos da ação educativa. Daí a diferença entre um mestre explicador e um mestre mediador.

Para que a emancipação aconteça, seguindo esse raciocínio, é válida a figura de um *mestre ignorante*, isto é, um mestre que ensina mesmo aquilo que ignora. Mestres que ensinam sem dar muitas explicações, mas fazendo questionamentos (desnaturalizando). Pode-se, assim, iniciar por

¹⁷ JACOTOT, Joseph. Enseñanza universal. Lengua Materna. Tradução para o Espanhol de Pablo Ires. Buenos Aires: Cactus, 2008.

estas três questões básicas: “*O que você vê? O que pensa disso? O que poderia fazer com isso?*”. Questões que podem, ainda, estabelecer elos de identidade entre o saber pregresso e o conhecimento advindo do novo processo. O que, minimamente, permite a possibilidade de que os educandos aventurem-se na seara do conhecimento da busca pela compreensão de saberes, pela apropriação de processos que, inclusive, podem culminar na produção de novos e melhores conhecimentos.

Se *emancipar-se* envolve a percepção de si como capaz de compreender, reproduzir e criar a partir da experiência educativa (seja na escola, no trabalho, na vida social, em processo educativos), em contraposição o *embrutecimento* surge como o seu “par opositor”, que consiste em ratificar, segundo Ranciere, a crença no “mito da pedagogia” que afirma serem necessárias explicações para que se compreenda algo “é o princípio do embrutecimento que sucede quando uma inteligência é subordinada a outra”.

Na incessante busca por se complementar, os humanos dão se conta de que estão em constante modificação e as transformações fazem parte das necessidades da natureza humana, individual ou coletiva em um grupo específico ou na sociedade como um todo. Pode-se afirmar que reside no ser humano, enquanto ser social e cultural, o fundamento do processo educativo.

Educar é aqui assumido como **a mediação** que visa promover nos sujeitos a capacidade de interpretação dos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como, qualificá-los e “instrumentalizá-los” para a ação para a vida pessoal, cultural e social. Também para a formação de cidadão, para a promoção dos sujeitos. Por tudo isso, seu verdadeiro sentido e significado está impregnado de esperança. Uma prática de humanos que constroem a humanidade e constituem-se, como afirma Freire, num quefazer social político antropológico ético.

Muitas das críticas à escola residem no fato de que ela, enquanto instituição modelar, acaba por reproduzir as relações de poder, seus vícios, senso comuns e preconceitos. O processo didático e as estruturas na qual desenvolve suas atividade é basicamente a mesma desde o advento da modernidade. A escola tem assumido o caráter de transmissão da cultura vigente, como instituição ideológica – portanto atrelada aos interesses dos grupos hegemônicos - que visa à manutenção do *status quo* e da ordem vigente. (CONSORTE, 1956; ARENDT 1967, BOURDIEU, 2002, MACHADO, 2010).

O enfoque fenomenológico no estudo de aspectos sociais, como é o caso da educação, compreende o humano enquanto ser no mundo, na situação de estar lançado sendo presente e presença. A educação não é neutra, é ideológica e carrega para dentro de suas instituições, em particular a escola, todo o ranço e mazelas que permeiam a sociedade. Mas também, toda reação e toda busca esperançosa por outro mundo possível e mais justo.

Paulo Soares (2016), destaca os discursos divergentes na dimensão educativa: o liberal e o que se propõe ser comunitário. Um primeiro modelo *liberal* que enfatiza os interesses e concepções aparentemente democráticas, e que, no entanto, são formas bastante totalitárias de educação. Seus documentos oficiais apresentam um discurso repletos de conceitos e argumentos sobre cidadania e igualdade, que não suportam uma análise mais profunda e histórica destas orientações, misturando sofisticadamente os conceitos, contextos e intensões ideológicas como sendo de elaboração e benefícios comuns. Exemplo disso, é exatamente a educação escolar, **enquanto processo** em curso, diferentemente de pensa-la como **um produto** a ser forçosamente atingido para atender aos interesses do mercado.

Já no segundo modelo, *comunitarista* ou *comunitário*, assume uma perspectiva popular, dinâmica em busca de releitura do pensamento educacional que atenda ao combate à desigualdade social, a partir de um enfoque que reforça pressupostos comunitários e que converge para os interesses e necessidades dos grupos populares.

A educação é uma prática social e, portanto, um princípio de politicidade, servindo a diferentes fins, independente de qualquer vertente pedagógica que se adote, mas é necessário que todo e qualquer educador saiba disso e faça dessa prática um ato consciente, dotado de sentido para si e para o educando (SOARES, 2016).

A proposta é suprir lacunas, ampliando os espaços de diálogos e debates. Acerca desta pedagogia, busca os fundamentos da educação popular numa perspectiva educativa que tem como propósito alcançar um princípio de politicidade que fortaleça os pressupostos de uma democracia participativa, defendendo o diálogo, enquanto fundamento da Educação. Também apresenta propostas e métodos de atuação educativa que estimulam à leitura de mundo e à apropriação do aprendizado em consonância e respeito ao contexto local e cultural.

Nessa perspectiva *comunitarista* destacamos a gestão participativa dos processos, tendo em vista que os modelo educativo buscam a formação pessoal e coletiva voltado para a prática, a partir de uma fundamentação teórica cultural, que tende a se atualizar e incorporar diferentes interesses e valores. Atua, assim, como uma resposta na busca por minimizar os impactos causados pelas questões sociais que colocam em crise as identidades pessoais e coletivas na atualidade.

Os princípios que orientam a *Educação Integral* atendem ao que é definido pela

Constituição Federal de 1988 acerca da **Educação, ou seja:**

“visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania - e não apenas sua qualificação para o trabalho -, tendo entre

seus princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL,1988)

O conceito de *Educação Integral* aponta para uma ação educativa que garante o desenvolvimento dos educandos em todos os seus aspectos: físico, social, intelectual, emocional e cultural, tendo em vista um projeto coletivo, no qual crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais possam compartilhá-lo de modo dialógico e, na medida do possível, numa hierarquia horizontal.

A proposta *da Educação Integral* alinha-se às demandas do século XXI pela formação de sujeitos autônomos, críticos e responsáveis - que confere ética (a partir das relações dos indivíduos consigo mesmos) e dignidade (nas relações com seus pares e com a sociedade em geral) aos jovens.

É uma Educação que reconhece as singularidades, as múltiplas identidades e a importância da elaboração e implementação de um projeto educativo que seja pertinente para todos. Daí seu importante papel na formulação de uma proposta pedagógica de educação unificada nos CEUs.

Também está comprometida com os processos educativos contextualizados, nos quais se destacam as noção de sustentabilidade, do fazer coletivo, da valorização do saber local buscando a interação entre o que se aprende e o que se pratica. Assim, permite o acesso equânime de oportunidades educativas diversas e diferenciadas, ao mesmo tempo que reconhece o direito aprender, expandir experiências e repertórios, compartilhar e conviver em comunidade, reforçando o senso de pertença e de participação.

O sucesso de tais processo depende da unificação de esforços por todos os atores sociais envolvidos (direta ou indiretamente) nas situações educativas de crianças, jovens e adultos, de modo a garantir a formação integral de seus sujeitos.

Propor a Educação Integral enquanto política pública requer coragem e ousadia, uma vez que envolve grandes mudanças paradigmáticas e de atuação empírica no cotidiano educativo. Envolve uma profunda reflexão sobre o currículo escolar e a necessidade de sua transformação para rever as práticas disciplinares que remontam meados do sec. XVIII.

Requer ainda constituir uma educação que reveja seu espaço de atuação para além da sala de aula, para além dos muros da escola. Também não é mais possível acreditar que o educando é o responsável pelas mazelas da educação institucional. Daí induzir a agenda de uma jornada escolar ampliada, tomar a família e a comunidade como importantes parceiros da ação educativa e no dever de também garantir o direito à educação.

Nesse sentido remete às práticas de Educação Social (escolar e não escolar), como atividades que visando a inclusão social¹⁸ e a formação cultural, acesso aos conhecimentos e acervos da humanidade, valorização de saberes e práticas dos grupos sociais locais e atuação estratégica para viabilizar uma Educação Integral.

A *Pedagogia Social* é o resultado dessa elaboração. Enquanto ciência da Educação Social tem caráter teórico-prático de socialização, educação e assistência do sujeito educando, partindo do conhecimento da realidade social e seus reflexos na vida cotidiana dos educandos, tendo como uma das suas principais estratégias o trabalho dialógico. É uma ciência de caráter normativo, prescritivo, que orienta as intervenções práticas objetivando a melhoria e a transformação da realidade social nos diversos âmbitos. Para tanto, exige do profissional que realiza esta prática, atenção à própria prática e reflexão contínua desta em relação ao contexto social em que atua.

Antonio Petrus (1997)¹⁹, refere-se à prática educativa cotidiana que analisa a realidade existente e promove sistematicamente reflexões sobre o que a realidade é (suas ideologias e implicações) e o que deve ser (enquanto propósito ou aspiração social). Como toda Educação, a Educação Social está sujeita às variações de acordo com a ideologia, a filosofia e a visão antropológica em que está embasada. É, por isso mesmo, uma terminologia de difícil precisão em sua conceituação.

José Caride²⁰ (2002, p. 86) argumenta que muitas dessas dificuldades estão, ainda, associadas à elaboração de uma definição formal da Pedagogia Social que seja compreendida e aceita academicamente, ao mesmo tempo em que seja uma definição fidedigna e coerente com as práticas e atenda às mudanças sociais emergentes e suas exigências cada vez mais complexas da atualidade. Caride considera, ainda, que a Educação Social é o objeto material da Pedagogia Social. Ou seja, a Educação Social é a ação educativa prática e direta e a Pedagogia Social é a sistematização teórica desses espaços e atuações educativas. Assim sendo, é essa ação social que, uma vez imersa na realidade social reflete seus conflitos e a constante necessidade transformações e readequações.

Daí, também, o fato da Educação Social e, conseqüentemente, da Pedagogia Social, apresentar nos diversos contextos e realidades sociais diferentes perspectivas teóricas, criadas e reelaboradas a partir das necessidades e leituras de mundo, que se faça, tendo como referência o

¹⁸ Idem p.

¹⁹ PETRUS, Antonio. (org.). Pedagogia Social. Espanha: Ariel, 1997.

²⁰ CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social em España. In: Nuñez, V. La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002. p.81 – 112.

tempo, o espaço e a realidade que organiza a existência de cada grupo social. Assim, as transformações sociais traçam diferentes perspectivas da Pedagogia Social, contextualizadas social, cultural e nacionalmente.

A cada nova reelaboração social percebe-se novas buscas e configurações em termos de sua atuação prática: da promoção cultural ao trabalho com marginalizados ou não adaptados social, dos trabalhos desenvolvidos para “ocupar o tempo livre” à atuação perante os movimentos de ordem ambiental, éticos, ou até mesmo de formação para o trabalho.

A *Pedagogia Social* apresenta-se enquanto uma área do conhecimento que se dedica ao estudo das formas e práticas de Educação atreladas às questões da sociedade e da formação para o desenvolvimento humano, a partir de práticas educativas, em geral, não escolares. Ela é baseada na formulação de uma Teoria Geral da Educação Social, para as práticas de Educação Popular, Educação social comunitária e práticas de Educação não escolares visando ainda, a inclusão social²¹, a formação cultural, acesso aos conhecimentos e acervos da humanidade, valorização de saberes e práticas dos grupos sociais locais e atuação estratégica para viabilizar uma Educação Integral.

Remonta o final do sec. XIX, numa Europa assolada pela desigualdade social. Tem suas raízes teóricas nos trabalhos de Paul Nartop (1854 – 1924) e Herman Noht (1879 – 1960), principais responsáveis por esta abordagem teórica. Na América Latina desenvolve-se a partir dos anos 1960, quando:

... acentua-se e se evidencia no continente latino-americano um processo de institucionalização da violência liberal conservadora, o que provocou profundas e rápidas transformações, principalmente de caráter social, político e cultural. Este contexto provocou o surgimento de práticas pedagógicas sociais críticas como metodologias alternativas às práticas educativas tradicionais (LEME, 2012, p.4)

Destaca-se por seu caráter crítico, a partir da Teoria Crítica advinda da Escola de Frankfurt. Destaca-se, ainda por ser uma ciência, uma disciplina e uma profissão com algumas especificidades que não se esgotam na noção *esvaziante* de que “toda pedagogia é social” nem no argumento de que “todo processo de educação pressupõe criticidade”.

Emerge, no contexto sócio-político e histórico brasileiro, já com tendência a ser crítica, a partir dos Movimentos Sociais e da Educação Popular – esta protagonizada, principalmente, por Paulo Freire. Busca o caráter específico das práticas de Educação Social que se tornam cada vez

²¹ MACHADO, 2010 p.

mais frequentes, principalmente junto a infância e a juventude pobre e vulnerabilizada socialmente.

Assim, de uma forma geral, está associada ao combate das desigualdades e injustiças sociais (Ryynänem, 2014) visando, dessa forma, o acesso aos acervos de conhecimentos da humanidade, a formação cultural, a inclusão social e a valorização de saberes e práticas dos grupos de origem e locais.

Quintana (1997) traz como pressuposto da Pedagogia Social a necessidade de uma perspectiva pedagógica e política da Ação Educativa. Esse aspecto, corrobora com o apontado por Freire (2008) quando afirma que a Educação é sempre um ato político, seja ele ajustador/conformador, seja ele libertador/emancipatório.

Tendo em vista a realidade social brasileira, a profunda desigualdade e suas origens na Educação Popular proposta por Paulo R. Freire, no Brasil, a Pedagogia Social assume o caráter crítico. Assim, Pedagogia Social no Brasil surge buscando proporcionar soluções educativas por meio da tomada de consciência, da apropriação de valores, de conceitos, percepções e experiências - aspectos estes que capacitam o educando e o educador à emancipação e ao encontro de soluções e superações as questões postas em sua existência cotidiana.

O educador social é um profissional que necessita ter consciência das próprias limitações, consciência da realidade social que permeia a vida e a existência de seus educandos, a sua e de seus pares, bem como a percepção das mazelas delas resultantes, para poder agir e atuar como mediador. O educador social por força de sua formação de seu papel político-social na atividade socioeducativa acaba sendo um mediador e articulador de uma proposta pedagógica pautada no contexto social e cultural em que atua.

Conforme Silva, a Pedagogia Social no Brasil busca elaborar uma teoria geral de Educação Social:

... traça uma reflexão acerca da prática de educadores populares sociais e comunitários de modo a integrar quais saberes e fazeres para que as relações sejam essencialmente pedagógica entre as pessoas em todos os espaços públicos e coletivos e os meios de que elas se utilizam para promover e dar significado a sua existência conforme (SOUZA NETO, SILVA E MOURA, 2009, p. 10).

Parte do pensamento pedagógico e da obra de Paulo R. Freire, considerando-se o propósito de superação dos educandos das situações que os levam a sentir-se “ser menos” como pontua Freire (1982, p. 30). Assim, busca refletir sobre as situações e contextos limitantes em busca de soluções pedagógicas para “desenvolver no ser humano a vocação de “ser mais”, tendo como pressuposto teórico e prático para transformação social, a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si e do outro e seu lugar no mundo” (SILVA, 2016, p.189).

O respeito à diversidade, nesse contexto, é a mola mestra para o aspecto essencial da Pedagogia Social e da Educação Social, que é a *dialogicidade*. Assim, a valorização das expressões culturais dos grupos de origem devem ser consideradas a cada passo da ação Educativa. Outro aspecto é a potência para a problematização da construção coletiva de perspectivas à atuação educativa, enquanto promove princípios e anima as ações educacionais.

Nesse contexto, destaca-se a **Ação Social**, como *conduta humana dotada de sentido*, e constituída pelo comportamento humano com uma dada intenção, podendo esta ser positiva ou negativa, conforme o *sentido* que cada grupo social confere a ela. É ainda uma ação que pode modificar algumas visões de realidade, modificando reações (positivas ou negativas), e respostas conscientes às situações postas.

Ante aos contextos sócio-político e histórico brasileiro, os Movimentos Sociais descrevem uma conduta que buscou respostas que modificassem a realidade existente a curto, médio e longo prazo. Desdobrou-se em ações sociais que pudessem atender suas necessidades e encontrar formulações que resultassem em **usufruto de direitos** sociais acessíveis a toda a população.

2.4 As Ações e Atividades Socioeducativas e Socioculturais (ASESCS)

Mesmo embasadas pela teoria da Pedagogia Social, ainda há um vasto terreno a ser ainda explorado academicamente no que tange às Ações e Atividades Socioeducativas e Socioculturais (ASESCs) de uma forma geral. Nesta tese de doutoramento, o entendimento aqui proposto para as ASESCs remetem a uma percepção de políticas sociais que perpassam pela proteção social²² (dentro da Assistência Social) para indivíduos e grupos e populações vulnerabilizados social e historicamente: o segmento mais pobre da população.

Enquanto ações de políticas públicas/ sociais para grupos de crianças, adolescentes e jovens. As ASESCs sinalizam atividades em forma de cursos, oficinas, workshops que, em princípio, visavam a ocupação do “tempo ocioso” da criança e do jovem no chamado contra turno da atividade escolar. São práticas que, historicamente, tinham um cunho assistencialista e, por força dos movimentos sociais reivindicatórios, acabaram se desdobrando e assumindo uma perspectiva educativas.

Atualmente, encontram respaldo jurídico com base na Proteção Social Básica (PSB). Esta, por sua vez, constitui um nível de proteção dentro do Serviço Social que objetiva estratégias de prevenção à situações de vulnerabilidade e risco pessoal e social. Estas práticas buscam

²² Enquanto medidas Socioeducativas, se estendem a qualquer cidadão que delas necessitarem, independentemente de sua situação financeira, classe, credo, etnia etc.

desenvolver potencialidades, habilidades, sociabilidades e capacidades proporcionando, ainda, aquisição de conhecimentos, comportamentos, hábitos e saberes, bem como o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

De uma forma geral, são destinadas à parcela da população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza e privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, entre outros). Também são voltadas aos que estão sob fragilização de vínculos relacionais e de pertencimento social, como é o caso das populações em situação de rua, risco pessoal ou social das regiões de bolsões de pobreza sujeitas a discriminações raciais, de gênero, etárias, étnicas, por deficiências, entre outras. (BRASIL Resolução CNAS nº 145/2004).

Ofertam um vasto conjunto de ações e atividades, desde atividades esportivas, culturais e artísticas (como no caso da Arte-educação) passando pelo atendimento sócio assistencial, jurídico. Algumas ações, inclusive, destacam-se pela formação pró mobilização social e organização participativa em instâncias de formulação de políticas sociais e de políticas públicas (como Fóruns e Conselhos).

Em todas essas modalidades fica patente a defesa da garantia de direitos, a promoção, acesso e exercício da experiência educativas, de cultura, de convívio e participação social, bem como a busca por atitudes que promovam a constituição de sujeitos, cidadãos que exerçam seus direitos, sejam responsáveis por seus deveres enquanto conscientes agentes históricos de seu próprio tempo.

O campo socioeducativo tem como especificidade a promoção de aprendizagens de convívio social e de participação na vida pública. Este é um campo complexo porque tem o desafio de conjugar a intencionalidade do campo educacional e a valorização – campo da cultura – dos saberes populares empíricos e da ética do direito que define o usufruto dos serviços, não como privilégio, mas como direito cidadania. Também complexo por envolver várias dimensões: desenvolvimento do sentido coletivo, da autonomia na vida, do acesso e o usufruto de serviços básicos, do reconhecimento e compromisso com questões que afetam o bem comum. Essas dimensões são condição necessária para que crianças, adolescentes, jovens e adultos alcancem, sobretudo, sentido de pertencimento e inclusão social, favorecendo integração a redes de proteção social que fluem pela via do Estado, das famílias e das comunidades. (SÃO PAULO, 2007)

Ações e Atividades Socioeducativas e Sócio culturais (ASESCs) são aqui entendidas como práticas da relação ensino-aprendizagem em diversas concepções educativas, para além do âmbito escolar-disciplinar. Envolvem linguagens e conteúdos ligados à arte, ao esporte, à ludicidade, à sociabilidade formação comunitária com o objetivo de otimizar a convivência intra e inter grupos, a pertença e a participação comunitaria, bem como o desenvolvimento de habilidades,

capacidades, valores, atitudes em uma educação integral, integrada e integradora dos humanos que dela participam (educando e educadores).

De uma forma geral, são ações que existem e se propagam nas periferias dos grandes centros urbanos. Destacam-se, ainda por seu fazer coletivo, pelo teor das experiências impressas no cotidiano, na horizontalidade das relações educativas, na valorização da cultural local, na disponibilização dos acessos a estas e outras formas de cultura.

As práticas socioeducativas se constroem por meio de processos e atividades não vinculadas ao sistema de méritos e níveis, típico do sistema escolar formal e possibilita aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural. (SÃO PAULO, 2007).

As ASESCs desenvolvidas na atualidade estendem-se a toda comunidade, em todas as faixas de idade. Os serviços, em geral operado por organizações da sociedade civil (ONGs, OCIPs, Fundações e Institutos), tecem suas configurações a partir das diretrizes e demandas de programas estratégicos. Enquanto características desse serviço pode-se destacar que:

- São espaços que tem a seu favor o fato de nascerem na própria comunidade e atuar com um currículo flexível, assim, o desenvolvimento das ASESCs tende a estar em consonância às necessidades, interesses e especificidades do território onde estão inseridas.
- São serviços que consideram as pessoas atendidas como *Sujeito de Direitos*, tendo em vista no desenvolvimento das atividades sua condição enquanto ser humano e cidadão.

O histórico das ASESCs no Brasil remonta Movimento Escola Nova inspirado em John Dewey. É desse período que emerge a proposta da livre expressão, desde, então, tão envolta em polêmicas.

A partir da atuação dos Movimentos de Defesa dos Direitos Da Criança e dos Adolescentes, de maior expressão na segunda metade da década de 1980, é possível avaliar que projetos e propostas de ASESCs se propuseram a ser espaços de educação conscientizadora, libertadora rumo à autonomia dos educandos. Assim, tais propostas também se dispuseram a desconstruir, no processo pedagógico junto aos educandos, os discursos sociais que os limitam, segregam e reforçam senso-comuns e ideológicos e tendem a mantê-los subjugados àquilo que podemos chamar de “sequestro da potencialidade” desses humanos. Cada ASESC, cada experiência dela advinda tem como propósito promover o autoconhecimento, a apropriação espacial, o cuidado com a própria vitalidade, o desenvolvimento pleno de suas inteligências, e potencialidades, a valorização das capacidades/saberes/habilidades, como também o seu desenvolvimento físico, de suas características e herança cultural, além da auto percepção de sua

história, sua ancestralidade, de sua memória viva, ressaltando sua capacidade de sonhar e aspirar “ao infinito e além”, essência de todo ser humano.

Podemos ainda avaliar que as ações e atividades socioeducativas e socioculturais devem ter propósito, objetivos e missões educativas explicita, coerentes e específicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança, do adolescente, do educando sujeito do processo educativo desenvolvido na ação educativa.

No entanto, há de se cuidar para que a ASESC não sucumba à

... tendência a querer “usa-la” como “remédio” para as mazelas desenvolvidas pela perversidade do sistema de dominância e manipulação elitista, neo-liberal, globalizado equivale à mentalidade colonizadora, de exploração e desvalorização das culturas que a antecedeu. É tentar transformar a ação educativa em embuste social, é esvaziá-la daquilo que Paulo Freire chama de “potencial de ad-miração cognoscitivo”, seu aspecto formador, educativo, socializador, mediador de conhecimentos, provocador de curiosidade e ousadia, de incentivo ao protagonismo, à autonomia, à tomada de consciência, ao desenvolvimento integral do ser humano ali, sujeito de um processo educativo, social e cultural enquanto situação gnosiológica. (MACHADO, 2010)

Longe das concepções de educação bancária e, portanto, sem personagens como os “profetas lotados do saber” ou “seres sem luz” esvaziados de conhecimento, busca-se pelas ASESCs progressistas o exercício de uma educação como prática de libertação, como apontado por Freire (1967, 1980, 1987, 2000, 2001). Ao longo de suas reflexões, o autor apresenta a proposta de um modelo de educação em que a relação educativa dialogicamente propõe o **educando** como sujeito ativo do processo educativo. O *educando* assim, é aquele que, participando do processo, é reconhecido, aprende, ensina e se desenvolve, formando-se tanto como sujeito ativo de sua história pessoal quanto da história humana coletivamente construída em seu meio e na sociedade como um todo.

Enquanto Ação Social de caráter educativo e cultural, as ASESCs devem primar pelo fazer coletivo, desde a relação educando-educando, educador/ educando, educador-educador e ainda educandos/ educadores/ coordenação. Quanto mais hierarquizadas as relações no âmbito institucional, mais tensas, difíceis e conflituosas serão as relações no âmbito educativo-técnico e prático. Daí a importância dessa tendência à horizontalização das relações e desconstrução, ou ainda, desverticalização das hierarquias.

Mesmo que o contexto institucional mostre-se um tanto rígido, numa relação educativa que busque a autonomia e o protagonismo dos educandos nas relações com o educador ou com outros educandos, tais convívios devem dar-se em tal nível que as relações de poder possam ser

desconstruídas e substituídas por outras formas menos ou nada hierárquicas, como nas propostas de *Gestão Participativa*²³ em educação.

Apropriação

A categoria de análise *apropriação*, é aqui relatada enquanto contexto teórico e metodológico e teorizada por autores como Burke (2003), Chartier (2001) Smolka (2000), Lemos (2001, 2006), Duarte (1993) e Rodrigues (2008).

A abordagem da *Apropriação*, em última instância e para efeito deste estudo, busca esclarecer e elucidar a qualidade peculiar de apreender (reter para si) os objetos, conhecimentos, conceitos, usos e tradições enquanto profunda aprendizagem humana e a sua função, colocando o sujeito no centro desta ação social, como seu agente, como quem por ela é afetado e, ainda, como aquele que a transforma. Nesse sentido, pode-se reportar a Leontiev e ao conceito de *objetivação*

Leontiev denominava “objetivação” o processo pelo qual os instrumentos, assim, como as relações e a linguagem entre os integrantes de um mesmo grupamento humano foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana..

Para Leontiev (1978) a apropriação é condição fundamental ao desenvolvimento do ser social. É por esse processo que os indivíduos tornam-se aptos a exprimir sua natureza humana, uma vez que esse processo cria novas aptidões e funções psíquicas. Assim, os processos de de apropriação são , segundo o autor, do próprio desenvolvimento histórico e social dos seres humanos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor)

Newton Duarte discute que, mais do que coisa material que pode ser percebida pelos sentidos, a *objetivação* relaciona-se à qualidade icônica de uma ideia, atividade física ou mental

²³ Gestão participativa tem aqui uma conotação de fazer em conjunto, voluntariamente e distribuindo as partes do processo, elaborando e construindo conjuntamente os objetivos, etapas e métodos de se atingir dado propósito; coordenando ações, criando e produzindo com o outro, de forma que todos tomem parte e compartilhem, associando-se pelo pensamento e/ou pelo sentimento.

de seres humanos que se transfere simbolicamente, corporifica-se no produto dessa atividade com função específica no interior da prática social.

Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social). O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade (DUARTE, 2004).

Se a objetivação dá função e significado social à produção humana, ou seja, *endoculturalmente* (segundo Laraia) reporta como é adequado ser/ fazer uso dos resultados dessa produção, a **apropriação** seria, assim, a contrapartida do processo de objetivação, ou seja, só há objetivação - produção e reprodução da cultura e da vida social - quando há *apropriação* dos indivíduos de tal cultura, de tal estrutura social. Leontiev estudou e caracterizou a importância do processo de apropriação afirmando que o mesmo é, ao mesmo tempo, oposto e complemento daquele.

Autores como Peter Burke (2003) apontam a importância do conceito de *apropriação*, para o entendimento do hibridismo cultural, a partir de três pressupostos fundamentais: a ideia da tradição de modificação de tradições; a ideia de imitação criativa, e um lado negativo da ideia de apropriação no que tange a ideia de plágio; e a ideia de empréstimo cultural, que estaria presente em todas as culturas.

Roger Chartier (2001), que apresenta uma visão mais sociológica que fenomenológica, exemplifica afirmando que o exercício de ler é uma *apropriação* do texto: concretiza o potencial semântico do mesmo (objetivação), cria uma mediação entre o texto, a compreensão do texto e seu aspecto mais subjetivo - o que pode ser comparado ao processo de fruição em Arte, como o descrito por Ana Mae Barbosa e nos Parâmetros Curriculares Nacionais). Chartier, afirma que essa é a ação criativa que se encontra no cerne dos processos comunicativos cuja recepção/fruição/apropriação favorece a compreensão de usos diversificados, até mesmo opostos, de um dado produto cultural.

Há ainda uma visão da apropriação associada às dimensões técnica e simbólica, como apontada por André Lemos (2006), segundo a qual a apropriação compõe caminhos que se configuram com a aprendizagem, domínio técnico e utilização, tradicional ou não, uma vez que

existem *formas de desvio* que não foram construídas pelo inventor, e que emanam do contato do sujeito com tais técnicas, sua apropriação e uso subjetivo das mesmas.

Ao apropriar-se de um produto cultural, o sujeito torna-o algo próprio, algo com o que se identifica e que tem sentido para si, torna-o parte da sua estrutura emocional, cognitiva e existencial (RODRIGUES, 2006). O que remete à reflexão de Chartier (2001), segundo a qual, em todo processo de bens culturais, a apropriação corresponde ao espaço criativo presente, potencial ou efetivo.

A apropriação no âmbito do conhecimento nos leva a ressaltar a questão do uso, da utilização e de um retorno, que remete à função social da Educação, e de que forma existe efetivamente uma apropriação dos espaços (físicos e simbólicos) tradicionalmente destinados à cultura e ao saber.

Henri Lefebvre, em suas reflexões acerca da questão espacial, também destaca a apropriação como uma *insurreição do uso*. Nesse sentido corrobora Seabra (1996) quando afirma que existe a possibilidade de o uso ganhar presença, de permitir apropriações e que essa possibilidade encontra-se no âmbito das práticas criadoras, suas relações e desdobramentos.

Ainda nesse aspecto, autores como Couto e Martins percebem a apropriação traduzida em “leitura” do espaço geográfico à luz das particularidades, no que dá/ estabelece elos de identidade, bem como naquilo que confere legitimidade a cada diferente formação espacial. Nesses termos, a apropriação de espaços, por exemplo, também representa a produção e a reproduções da existência da/pela sociedade. As diversas camadas sociais apropriam-se (de uma forma ou de outra) da dinâmica urbana de uma cidade e, assim, participam do jogo das forças sociais e políticas na reprodução do espaço urbano.

Experiência e Vivência

O que dá o tom de pertinência e contemporaneidade a uma ideia? Dizer que a sua atualidade ante ao tempo presente é uma possível resposta. Nesse sentido, as ideias de Walter Benjamin (1892-1940) encontram-se dentro desse escopo, e continuam atuais, particularmente em tempos de globalização.

Filósofo, crítico literário, cientista social. Em suas várias faces como intelectual, Benjamin desenvolveu uma linguagem muito própria para tecer suas análises e reflexões. Seu trabalho abrange tópicos como a modernidade e suas consequências na cultura ocidental. Ressalta aspectos

como o entorpecimento humano na Europa, no início do século passado, ou o enfraquecimento dos laços, do estranhamento de si ante ao mundo no qual não conseguiria mais orientar-se.

O trabalho de Benjamin parte de uma dicotomia diferente da freudiana (que opõe a consciência à memória). Em sua perspectiva, atua com uma nova dicotomia de opostos que envolve **Experiência** (*Erfahrung*) e **Vivência** (*Erlebnis*).

Enquanto um dos principais conceitos na obra de Benjamin, a *Experiência* percorre toda a sua obra, desde “Experiência (*Erfahrung*) “ de 1913, até seu último texto em vida “Sobre o conceito de História”. *Erfahrung*, para o autor, refere-se ao conhecimento obtido através de uma experiência acumulada que se prolonga e se desdobra como no percurso de uma viagem (*fahren*). Para ele, é ela que integra sujeitos numa comunidade, dispondo de critérios que lhes permitem ir sedimentando as coisas com o tempo (KONDER, 1989, p.72).

Para o autor, é aspecto do cotidiano vivido, delimitado social e geograficamente pressupõe o mesmo universo de linguagem e de prática cotidianas – seja em famílias, ou em comunidades – associando a vida particular à vida coletiva de modo a estabelecer um fluxo de correspondência alimentado pela memória.

O aspecto da Vivência (*Erlebnis*) refere-se às impressões que se dão no nível raso de percepção e consciência, com pouca ou nenhuma ressonância com os aspectos identitários ou de pertença, e assim, desaparecem de forma quase que instantânea, sem se incorporarem efetivamente à memória.

Segundo Serpa (2004), uma das chaves para acessarmos a crítica cultural proposta por Walter Benjamin é a teoria freudiana do choque. Sua crítica da modernidade no cotidiano da vida urbana, foca nas situações de choque (experiência). Situações estas que exigem atenção redobrada, presença integral no momento presente, exigências que se destacam na luta cotidiana da vida urbana da cidade moderna. Tal dinâmica deslocaria o eixo de profundidade das relações entre o sujeito e o mundo.

As formas de produção da existência no espaço urbano, cada vez mais sobrepõem vivência à experiência. Daí os aspectos do isolamento dos indivíduos na cidade, a dificuldade em se estabelecer relações de troca, a emancipação dos objetos culturais sem a ancoragem simbólica de seus usos rituais, para aumentar as possibilidades de uso de sua exposição. (BENJAMIN, 1987a, p.165)

A partir da obra de Benjamin é possível perceber sua preocupação com a exposição excessiva de objetos culturais, e os vários métodos de reprodutibilidade técnica dos mesmos, o que anularia seus valores de culto - aqui tomado como representações simbólicas, produção de sentido

que proporcionaria a ancoragem simbólica, dando valor de experiência coletiva ao ato e objetos e suas manifestações culturais -, conferindo-lhes exclusivamente seu valor de exposição.

a valorização da vivência, em detrimento da experiência, significa, sobretudo, um empobrecimento dos processos simbólicos complexos, implicando na não incorporação de fenômenos e objetos às estruturas humanas de cognição. Pensando nos termos de Lefebvre, estaríamos assistindo à valorização (seletiva) do percebido e do concebido, em detrimento do vivido; à valorização da exposição e da visibilidade, em detrimento de tudo que não é imediatamente visível ou exposto. Por outro lado, a não incorporação do percebido ao vivido, deixa sem espaços de representação todos aqueles grupos ou indivíduos sem acesso às estruturas de poder, que produzem, via meios de comunicação em massa e processos tecnocráticos de planejamento, as “representações do espaço”, o concebido.(SERPA, 2005, p.4)

Para Benjamin, existe o empobrecimento da experiência e da própria experiência transmissiva (como no caso das *narrativas*), o que levaria os indivíduos a uma distinção cultural, caracterizando o *status quo da barbárie*. Assim, complementa,

A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim, uma nova barbárie. (BENJAMIN, 1987a. p. 115).

Este seria um processo de “alienação cultural” enquanto parte das estratégias ideológicas²⁴ que estão na base social das estruturas de representação dos agentes hegemônicos da sociedade (as elites e as oligarquias políticas); por sua vez são estes os agentes que detêm o poder e o controle dos aparelhos do Estado, Instituições, Mídias, não só interferindo nos espaços de representação dos grupos aquém das esferas de poder, como buscando ainda os disciplinar/controlar através dos espaços por eles próprios concebidos (Carnaval, Baile Funk, Roda de Samba, Terreiros). Daí, inclusive, a importância de se refletir de forma sistemática nos diversos âmbitos (educativos, cultural) a noção de Opinião Pública, Senso Comum, Imaginário Coletivo²⁵.

Na busca pela possibilidade de uma *experiência total* e concreta do conhecimento, Walter Benjamin tecia sérias críticas ao sistema de Educação Alemão, altamente seletivo e voltado para o conhecimento cartesiano. Apontava a Arte e a infância como formas inspiradoras de ver e entender o mundo. Assim, a criança era para ele uma pessoa inserida antropológicamente em seu tempo, suas tradições, além de ser cuidadora de outros saberes.

²⁴ Chauí, Marilena - O que é ideologia. Brasiliense.

²⁵ Machado, 2010 p.

Benjamin problematiza as formas de educação da modernidade, para entender a experiência infantil e identificar uma teoria capaz de fazer jus a uma nova experiência política e, talvez, revolucionária. Longe de romantizar ou idealizar a criança/ infância, ele a percebia, no contexto de seu tempo, em seu ambiente e cultura, com seus sentimentos manifestos sem ambiguidade. Destaca-a, na verdade, como uma pessoa inserida na história, em uma cultura, da qual também é produtora.

... a criança proletária nasce dentro de sua classe. Desde o início, ela é um elemento dessa parte e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de classe. (BENJAMIN, 1984, p.90).

Para ele, a vida moderna era a expressão de um mundo fragmentado, cristalizado, produzido apenas a partir da somatória de vivências (Erlebnis) particulares e subjetivas. Não há experiência. Não há coletividade. A imagem do “adulto” moderno, cético, individualista e amargo, é também a expressão de uma temporalidade linear, contínua, que se pretende desvinculada da tradição.

Benjamin afirma que a perda da experiência (Erfahrung) implica na transformação dos seres humanos em seres inanimados (sem ânima, sem alma). Propõe, assim, um exercício para o pensamento: Se tais características traduzem-se na ausência de comunicação entre gerações e caracteriza o rompimento do elo do presente com a tradição, então, a experiência do adulto é uma máscara “inexpressiva, impenetrável, sempre igual”, que revela desilusão e desesperança.

Nesses termos, toda vivência é vazia e é constituída por uma série de dogmas em nome dos quais os grupos hegemônicos (macho, adulto, anglo-saxão, branco, ocidental, cristão e rico) colocam seu projeto de mundo e de sociedade como sendo o melhor para todos e se fazem legitimados, aptos a conduzirem metodicamente a história moderna.

A “grande experiência” dos adultos, que se traduz no conhecimento científico, é pobre e monótona porque cancela o passado, que entende como a infância ingênua da humanidade, e paralisa o presente, gerando uma apatia corrosiva e narcotizante. (SCHLESENER, 2011, p.131)

A partir do deslocamento da esfera da experiência (Erfahrung) para a esfera da vivência (Erlebnis), as práticas e manifestações culturais, em particular as populares, perdem suas características essenciais – passam a ser um esboço, um resíduo do que havia sido no de cada lugar.

No coração dos grupos subalternizados, no entanto, surgem algumas táticas contra hegemônicas, como um contraponto. Pode-se observar, ali, as chamadas “*subculturas locais*”, verdadeiros fronts de resistência, no mais das vezes atrelados a um aspecto da questão social posta

naquela sociedade – seja reforçar a importância da questão étnica, a causa das mulheres, o direito de crianças e jovens – numa tentativa de afirmação identitária.

É junto às comunidades que essas ditas *subculturas* encontram algum espaço de expressão. Seja no espaço do associativismo local, nos locais ocupados, praças etc.

São assim, denominadas, como subcultura, porque - apesar de perversamente incluídas no contexto social hegemônico que as atravessam - conseguem preservar suas concepções próprias de “existência-vida-cultura”. Constroem, a partir de suas táticas de sobrevivência, seus modos de ser e estar no mundo, a partir das condições objetivas, dos vínculos de pertença e do fazer coletivo em seus referidos territórios de atuação.

Outro reflexo da perda da experiência, segundo Walter Benjamin, foi o desaparecimento de inúmeras tradições (como ancoragem simbólica), permanecendo vivas somente na memória dos mais antigos.

Onde domina a experiência no senso estrito, assiste-se à conjunção, no campo da memória, entre os conteúdos do passado individual e coletivo. Os cultos – com suas cerimônias e festas – operavam, entre estes dois campos da memória, uma fusão sempre renovada. Eles provocavam a recordação em momentos determinados e davam a esses conteúdos a ocasião de se reproduzir ao longo de uma vida. Assim, a memória voluntária e involuntária cessavam de se excluir mutuamente (BENJAMIN, 2000: 335-336²⁶).

Na medida em que houve um incomensurável avanço de uma modernidade devoradora, mercantilista, tecnicista que, em prol das relações de capital e lucro, alienava, transformava os modos de existência e legitimava sua hegemonia, Benjamin afirma que houve, também, o desaparecimento das tradições. Esse avanço do capitalismo moderno produziu a fragmentação social e da vida comunitária; alienou o humano do sentido integrador e agregativo do trabalho, pela técnica de sua divisão, bem como a aceleração tecnológica dos processos de produção. O tempo passou a ser outro. Não mais o tempo natural, de as coisas acontecerem. A partir do advento iluminista moderno prevaleceria o tempo mecânico, tecnológico, ritmado para o aumento da produção.

O filósofo destaca entre estas tradições a **Arte de Narrar**, o que para ele seria também uma arte em extinção. Na medida em que se dividiu e acelerou o processo produtivo, visando o aumento dos lucros do capitalista, eliminou-se grande parte das oportunidades de partilha de experiências, tanto na vida comunitária, quanto nas oficinas de ofícios e afins, promovendo, ainda

²⁶ Tradução de SERPA, 2005.

a perda da dimensão artesanal e orgânica do trabalho. Perdiam-se, assim, as oportunidades de dar vazão ao ouvir e ao contar (a tradição boca-ouvido), pondo fim às comunidades de narradores e ouvintes. Perdia-se, paulatinamente, a narração.

O espírito da *narrativa* tinha boa parte de sua arte em instigar a fruição, fomentar as interpretações, provocar reflexões e questionamentos tanto da experiência narrada, quanto da vida vivida. A partir do ato de contar e ouvir a experiência, sem verificação ou explicação imediata, possibilitava assimilar-se à própria experiência narrada e dela apropriar-se. O Narrador, nesse sentido, seria uma espécie de comunicador artesanal dentro da sua comunidade.

O fim da *narrativa* equivaleria ao fim de um direito: o direito de compartilhar, de estar em comunidade, o direito de ter sua própria história, ouvir na narrativa do outro um pouco do que se é, estabelecer relações, construir um pensamento, uma reflexão de si, do mundo, do que é ou não é nas trajetórias vividas e narrada, modificadas, alteradas, conservadas.

Perde-se quando as histórias, quando as experiências não são mais compartilhadas e nem comunicadas. “Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. [...] Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las”, Benjamin (2000). O ouvinte apropria-se e para a ser, também, narrador – produtor de um modo de contar a vida.

Cada narrativa é, de fato, um mergulho no fato narrado a partir da fala do narrador. Ao emergir da narrativa o ouvinte está embebido dos vestígios do que foi narrado e da experiência do próprio narrador. Isso lhe daria apropriação para, ele mesmo, até, então, ouvinte, poder se colocar como narrador da experiência contada a ele e vivida por outro e, assim, sucessivamente.

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). (BENJAMIN, 1987a: 221)

No câmbio e intercâmbios das experiências vividas, narradas e ouvidas se moviam boa parte das relações da vida comunitária. A narrativa tinha função na dimensão prática cotidiana. Era a sabedoria, o conselho, por vezes até a conciliação. Daí a reflexão e a crítica de Benjamin no que tange ao declínio e ao fim dessa tradição – não por ter sido superada por outro elemento do cotidiano, mas pelos interesses evolução secular das forças produtivas, isolando, individualizando as pessoas e suas relações.

Nesse sentido, Benjamin associa a extinção da narrativa tradicional ao declínio das tradições de partilha advindas das experiências coletiva da vida em comunidade, das trocas a

partir de memórias comuns, seja de eventos, de trabalho, de práticas, gestos e linguagem vividos conjuntamente.

Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador, em Leskov como em Hauff, em Poe como em Stenvenson. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (BENJAMIN, 1987a: 221)

Mesmo tendo ciência da dificuldade em fazer “renascer” as narrativas, propõe reflexões e argumentos acerca da importância das mesmas e da necessidade e se construir nova, destacando algumas possibilidades a partir de uma nova estética dentro das condições objetivas de seu tempo. Para tanto, destaca três elementos da narrativa tradicional como sendo fundamentais a elaboração da narrativa: seu sentido de abertura, sua relação com o tempo e a experiência de vida.

Território

A população paulistana, com seus 12, 18 milhões de habitantes (PNAD/2011), está distribuída pelos 1.521 km² da cidade, em meio aos seus 96 Distritos e 32 diferentes subprefeituras. Cada uma delas correspondendo a uma divisão administrativa da cidade. No caso dos universos empíricos aqui estudados destacamos as áreas da subprefeitura de Butantã e Capela do Socorro (Grajaú).

Para além das fronteiras e delimitação dadas pelos planos urbanos e administrativos da cidade, uma outra divisão marca os projetos e trajetórias da cidade. É nesse contexto que destacamos a segregação social e espacial.

Parafraseando Corrêa (1995, p.7) os usos da terra na cidade definem áreas, concentração de atividades específicas (comércio, administração, indústria, habitação, lazer) bem como aquelas reservadas para futura expansão. Este complexo de usos denota a própria organização espacial da cidade, o espaço urbano, que aparece assim, como espaço fragmentado.

Em todas as regiões da cidade, particularmente nos extremos de suas regiões (Leste, Sul, Norte e Oeste – e mesmo nas áreas degradadas da região central da cidade), existe uma grande pobreza imersa em violência, desemprego e baixa qualidade de vida. Ali, suas populações são/ estão segregadas em relação ao conjunto urbano, distanciamento físico e social com acessos precários a bens e serviços públicos das áreas centrais e nobres da cidade.

Seus fluxos e deslocamentos de veículos e de pessoas, associadas às múltiplas operações, traçam o trâmite cotidianos entre as áreas residenciais e os diversos locais de trabalho. Isso, nas

periferias, assume proporções insanas nas quais o trajeto diário da casa ao trabalho pode chegar a três horas, de acordo com o fluxo do trânsito e as condições climáticas. O deslocamento, nesses termos, é um exemplo daquilo que as populações e comunidades que vivem: a tragédia da construção perversa do espaço urbano que lhes é destinado na cidade/megalópoles global.

O espaço da cidade é o palco, o lócus da diversidade de relações sociais, culturais, políticas e econômicas no qual a dinâmica de suas relações permeia todos os aspectos da vida social humana.

E quando é que o espaço urbano segregado e relegado aos bolsões de pobreza se torna territórios?

No caso das periferias, enquanto bolsões de pobreza, podemos pensar que há/ ocorre uma outra divisão sócio geográfica. Tanto fruto da apartação quanto fruto das apropriações usos e representações ocorridas nos referidos locais.

Na modernidade, na cidade capitalista há a oferta de bens e serviços à sociedade pela lógica do *mercado* e do perfil econômico que cada sistema integra. Nessa perspectiva do mercado (especulação imobiliária), os espaços são transformados em produto. São fatiados, partidos e repartidos, loteados, fragmentados. O que sobra do que foi partido, o “resto” é destinado à população empobrecida.

Cada espaço urbano, com sua estrutura fragmentada e destinada a um dado público específico, realiza a construção social de territórios a partir da apropriação coletiva do referido espaço. As estruturas e os processos de manutenção das hegemonias sociais validam as desigualdades de apropriação dos espaços sociais. Independentemente da ação do Estado, ou das instituições do capital.

Assim, a construção social dos territórios apartados (bolsões de pobreza e miséria nas franjas da cidade) advém das relações sociais, dos afetos, fazeres e saberes compartilhados coletivamente. A partir dessas táticas criadas e desenvolvidas pelas populações das áreas pauperizadas para sua sobrevivência e manutenção, pode-se identificar o processo de apropriação do espaço, de conversão deste em território, subvertendo a lógica determinista e segregacionista da condição espacial, colocando-a – em luta constante – a seu favor no cotidiano.

Na vida diária dessa parcela de moradores “exilados” da cidade global, emerge uma “contraordem” que mobiliza as táticas sociais de sobrevivência a partir do território, aspecto esse também sinalizado por Magnani em seu “Festa no Pedacão” (2003).

Isto pode ser observado na multiplicidade de movimentos sociais e de manifestações de resistência das minorias sociais e da juventude, particularmente as do sec. XXI, como em São Paulo: o “*rolezinho*” pelos shoppings da classe média paulistana (2014), o Churrasco na praça Buenos Aires (2011), a ocupação das escolas públicas (2015/2016), o movimento Hip Hop e seus desdobramentos artísticos engajados (o RAP, Break e o Graffiti), a ocupação das “*quebradas*”, praças e outros lugares públicos das franjas da cidade.

A construção da sociabilidade dos jovens nas periferias começa no bairro - especificamente no espaço social tomado por “*quebrada*”, similar ao *pedaço* categorizado por Magnani (2003). Para Alexandre B Pereira: “ O termo *quebrada* é usado para denominar os bairros pobres da periferia de São Paulo. Ele também é muito utilizado pelos jovens do hip-hop...” (PEREIRA, 2010:150), sendo essa expressão de construção das populações periféricas (termo nativo), ligadas a grupos e movimentos sociais e culturais, como é o caso do Movimento Hip-Hop, representando simbolicamente uma forma de pertencimento.

É um termo nativo, utilizado pelos jovens moradores da localidade para referir-se ao seu espaço social, o entorno ao seu lugar de moradia (*minha quebrada*), e de outros (*sua quebrada*). A expressão remete, simultaneamente a pertencimento, reconhecimento e perigo, associado às regiões periféricas em geral.

Pode-se compreender essas categorias das seguintes formas:

... uma que aponta para a distância, as carências, as dificuldades inerentes à vida na periferia, mas também a que permite o reconhecimento, a exibição de laços de quem é dessa ou daquela localidade, bairro, vila. (MAGNANI, 2005)

Curiosamente, no entanto:

A alusão ao perigo, por sua vez, traz, surpreendentemente, uma conotação positiva, pois não é para qualquer um aventurar-se pelas *quebradas* da vida. É preciso “*humildade*”, “*procedimento*”, estar relacionado... (MAGNANI, 2005)

Por isso mesmo, em alguns circuitos, ser de uma *quebrada* é um fator importante.

Esse termo evoca uma identificação com o espaço da periferia, ou com a representação que estes jovens constroem deste espaço. A *quebrada* remete ao risco, à violência e à carência, mas também ao sentimento de pertencimento e às relações de solidariedade e companheirismo (PEREIRA, 2010: 156).

Dessa forma, a *quebrada*, ou o fato de se identificar como pertencente de uma *quebrada* diz muito acerca de alguém. Nesses termos, Pereira, ainda destaca que a identificação mais ampla que muitos grupos de jovens estabelecem com a periferia faz com que esta, “e conseqüentemente

a noção de quebrada, torne-se uma categoria mais ampla que alude à força e à coragem daqueles que dela fazem parte” (PEREIRA, 2010: 156).

Essa percepção possibilita estabelecer elos de identidade e possibilidade de trocas e respeito mútuo ao se reconhecerem como moradores de bairros considerados quebradas

A periferia para eles ultrapassa a referência espacial, torna-se um modo de proceder na cidade em que se deve ter algumas referências comuns, dominar certos códigos tidos como próprios dos seus moradores. Assim, mesmo que um pixador more no bairro de Vila Joaniza, na zona sul, e outro em São Mateus, na zona leste, eles estarão ou se sentirão próximos por serem ambos moradores de quebradas. (PEREIRA, 2010: 157).

Como recorte espacial, São Paulo remonta às práticas dos agentes sociais envolvidos no processo de apropriação territorial. Carregado de sua dimensão histórica e social, como lócus das ações do grupo social. Ao ser apropriado e investido de afetividade (positiva ou negativa), o espaço se converge em território e lugar (Pedago, Quebrada) e congrega as ações do grupo social que nele habita, a ele pertencente, expressando a vida cotidiana e as relações sociais sobre o espaço.

Assim como a quebrada emerge como exemplo de aspecto que caracteriza a ocupação da cidade, os enclaves fortificados das classes médias ascendentes (condomínios, vilas, bairros cercados) também proliferam e deixam sua marca na urbanidade paulistana.

Enquanto cenário, a urbanidade das regiões mais esquecidas do poder público e pelos extratos hegemônicos da sociedade deixa a mostra o processo de fragmentação, quebras e esfacelamento de direitos. Assim, também são as regiões relegadas à estas populações: morros, barrancos, becos e vielas recortada pelas questões sociais, pelas ausências de suportes e infraestruturas mínimas. É essa urbanidade tosca, de segunda linha, que é apropriada pelos moradores de tais localidades e é ressignificada, enquanto o *lugar*.

O espaço urbano não é mais só a consequência dos interesses especulativos do mercado na cidade. A parcela ocupada pelas populações espoliadas pelos jogos econômicos do sistema hegemônico, uma vez ali instalada, subverte a ordem, ressignifica, assume e expressa suas representações socioculturais na franja que lhe foi relegada. É “a *minha quebrada*”, assumida como expressão de sua principal base territorial: o seu lugar. (apesar das discriminações advindas pelo local de residência das pessoas).

A partir das relações sociais, que envolvem afetividades, solidariedades, sentido de coletividade nos espaços restringidos às populações empobrecidas, enquanto táticas sociais, surge o cotidiano, carregado de subjetividades em espaços menores, como pontos no território (LIMONAD, 2006). Espaços que se destacam enquanto “lócus da reprodução da vida cotidiana”

(SERPA, 2011, p.97) e que coexistem com a ordem espacial hegemônica (da macro lógica da cidade), ao mesmo tempo em que seus habitantes reivindicam direitos, à esses espaços é dado o nome de *lugares*.

Nas dinâmicas das relações e mediações na cidade, Milton Santos (1994) define *lugar* como sendo uma resposta espontânea da parcela social à tentativa coercitiva de unificação do mundo através do mercado. Para Freitas e Ferreira:

O lugar do cotidiano configura-se também como espaço de práticas políticas e culturais sobre o espaço urbano, ou seja, a população segregada sócio espacialmente define seus territórios, impondo sobre eles seus modos de vida e é neles onde estão implantadas suas histórias de vida e sua identidade (FREITAS E FERREIRA, 2011, IPEA p.47)

Esse espaço da vida cotidiana, físico/social carregado de simbolismos, é aquele em que as pessoas realizam suas trocas diárias, estabelecem os elos criam e renovam os sentimentos de pertencimento à comunidade - é o território da vida no lugar.

O que faz dos espaços lugares únicos são as particularidades determinadas pelos indivíduos e comunidades às paisagens e espaços referenciados pelos gostos ou desgostos associados aos mesmos. Lugares com afeição profunda através do espaço e para as paisagens sempre dentro do lugar que é colorido por nossas intenções e experiências, que também as modificam. (RELPH, 1979, p. 17-18).

Os Cenários entorno da Pesquisa

Centros Educacionais Unificados

Por fim, em meio aos territórios apropriados e ressignificados destacamos *os Cenários*, o ambiente que dá espacialidade e perspectiva a essa discussão: os Centros Educacionais Unificados, ou simplesmente **CEUs**. Em princípio eu havia formulado um texto padrão para apresentar e descrever o projeto CEU, sua história, antecedentes e marcos referenciais, bem como o processo de implantação etc. No entanto, acabei tendo o privilégio de entrevistar Anna Cecília K. M. C. Simões, uma das primeiras Gestoras do CEU Butantã, que participou tanto das discussões para o desenvolvimento do projeto CEU, como ainda havia participado do processo de discussão e implantação dos CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública) no Rio de Janeiro.

Ouvir essa história de alguém tão apaixonado pela Educação Pública Brasileira, por si só, já nos leva a muitas reflexões, a muitas perspectivas e a um entendimento dessa etapa histórica da concepção e construção dos Centros Educacionais Unificados.

O Primeiro CEU (Centro Educacional Unificado) na cidade de São Paulo foi inaugurado como política pública, em 01 de agosto de 2003, em Guaianazes: era o CEU Jambeiro. Localizado no extremo leste da cidade, materializou uma proposta de educação transformadora, fruto de outras situações e experiências pelo Brasil ao longo da história da educação nacional. Esta proposta colocou ainda em ação a criação dos polos de desenvolvimento comunitários. Ali, em meio aos seus 30 mil m², era entregue à população da cidade um complexo arquitetônico com uma área construída composta por quadras poliesportivas, piscinas, unidades escolares disponibilizando vagas de CEI, de EMEI e de EMEF na região. Para atuar a partir de uma proposta de Educação Integral.

Dentro da perspectiva dos CEUs, também foram desenvolvidos os Centros de Educação e Cultura Indígenas (CECIs). Construídos a partir do diálogo proposto entre as lideranças indígenas e a Secretaria Municipal de Educação, constituíram-se como espaço socioeducativo e sociocultural nas aldeias Guaranis da cidade de São Paulo: *Tenondê Porã* e *KruKutu* em Parelheiros (zona Sul da capital paulista) e *Jaraguá Itu* (na zona Oeste).

Atendendo ao proposto na Constituição Brasileira, de 1988, especificado pela Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Plano Nacional de Educação Indígena (PNEI), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (2001), e ratificado na Lei 11465/2008 que altera a LDB/96 e a Lei 10639/03 e que asseguram o exercício e manutenção da cultura e das línguas maternas ao longo dos processos de aprendizagens indígenas.

Estes centros são resultado das reivindicações das referidas comunidades, que foram acolhidas e contempladas tanto pelo o projeto arquitetônico, quanto pela proposta pedagógica que objetivava o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade, a partir do fortalecimento de suas raízes, autonomia, manutenção de sua própria cultura, aliadas ao conhecimento não indígena integrado. Destacam-se ainda pelo objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos, a partir de uma atuação interdisciplinar envolvendo as comunidades Guaranis, os técnicos da SME, bem como antropólogos para o desenvolvimento de uma metodologia especificamente voltada para esse grupo étnico.

Assim, as aulas são ministradas na língua materna dessas aldeias: o Guarani, por educadores da própria comunidade indígena, formados a partir dos cursos de magistério indígena desenvolvidos junto a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). As atividades são organizadas seguindo um calendário escolar vinculado aos ciclos da natureza com currículos, programas e práticas que são voltadas para o fortalecimento da cultura de cada comunidade (desenvolvidos com base nas crenças e hábitos indígenas) em intercâmbio cultural que atende aos processos próprios da relação ensino-aprendizagem.

3.1 A escolha do Universo Empírico da Pesquisa

São Paulo é uma metrópole de muitos contrastes. Por um lado, economicamente global, com um modelo econômico e de urbanização concentrador de riquezas que provoca, por outro lado uma forte exclusão social. Daí a segregação desses ditos “cidadãos incompletos” sem acesso aos bens e serviços públicos e desvalidos de sua garantia de direitos nas suas regiões periféricas.

Assim, considerando como altamente pertinente aos objetivos deste estudo pelas características que apresenta, foi definido como universo empírico a ser pesquisado as regiões do **Butantã**, e a popularmente conhecida como **Grajaú**, acessada principalmente pela Av. Pedro Escobar.

BUTANTÃ- Localizado na zona Oeste do município de São Paulo, o **Butantã** é um dos 96 distritos da cidade. Com uma área de 12,5 quilômetros quadrados é delimitado ao norte pelo o distrito de Jaguaré, ao sul com Morumbi, Vila Sônia e Rio Pequeno, a oeste pelo distrito Raposo Tavares. A leste delimita-se pela margem do rio Pinheiros. Em termos socioeconômicos, possui grande diversidade, por exemplo, nas proximidades do rio, destaca-se o City Butantã, um bairro considerado de alto padrão. Pouco mais adiante, no entanto, há bairros bastantes precarizados com algumas favelas.

Uma descrição do Bairro e da população local está expressa no depoimento dessa liderança local:

... eu vejo que realmente o Butantã, aqui, é uma região complicada, por que é uma região que é populosa, e... tem uma mescla, uma mancha - que é população mais rica – mas, ao mesmo tempo, tem uma população muito pobre, favelada, que nem essa em torno do CEU. Aqui, tem uma comunidade, né? Tem morando aí as margens de um córrego, que tem um projeto de... dos planos lineares foi o único lugar que não vingou. Dinheiro entra, entra, mas nunca esse projeto sai. Ninguém sabe por que, já veio uma porção de políticos aqui, e nunca esse projeto... Inclusive, o CEU está dentro desse projeto do Parque Linear, por que o CEU foi construído dentro da área de margem, né? Conforme foi aumentando a ocupação a erosão, então, isso foi fazendo com que ele... hã... ampliasse (Entr. Beto, 2019).

... assim, é uma área que vai sofrendo a ocupação desordenada, da cidade... então... tem uma população, é.. que é humilde, ela é.. ela é pobre mesmo, então, se você...vai ver, por exemplo no Sapé que é outra favela, não tem nada lá. (Entr. Beto, 2019).

É composto por bairros com perfil residencial com corredores comerciais como Vila Indiana, Conjunto Residencial Butantã (ou Inocop), Jd. Previdência, Vila Gomes, Morro do Querosene e Jd. Bonfiglioli. O distrito é atravessado pelo inicio da Rodovia Raposo Tavares. Destacam-se ainda nesta região Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto Butantan. O último Censo (2010) indicou uma população por volta de 48 mil habitantes. O distrito é atendido pela linha 4/ amarela do Metro de São Paulo (Estação Butantã) desde 2011.



Ilus.: 7 – Mapa de São Paulo com destaque para o Distrito de Butantã (zona Oeste)



Ilus.: 8- Casa do Bandeirante Ilus.: 9- Parque do Instituto Butantã Ilus.: 10- Aspecto de uma rua do distrito

A partir dos anos 1920, começaram a surgir os primeiros bairros, como Vila Butantã, Vila Lageado e Cidade Jardim. Nos anos 1930, surgiram os bairros Peri Peri, Vila Clodilte, Vila Gomes, Água Podre e Caxingui. Nas décadas de 1940 e 1950, foram os bairros Jardim Guedala, Providência, Vila Progredior, Vila Hípica, Jardim Ademar, Jardim Trussardi, Vila Pirajussara. Nos anos 1940, a Companhia Imobiliária Morumby dividiu os últimos lotes da antiga Fazenda Morumbi. Entre os anos 1950 e 1960, surgiram os bairros Rolinópolis, Esmeralda, Ferreira, Jardim Celeste, Jardim Monte Kemel, Vila Maria Augusta, Jardim Bonfiglioli, Jardim Pinheiros entre outros.



Ilus.: 11- Vista panorâmica de bairro do Butantã, a partir da Comunidade do Sapé, onde habitam cerca de 2.500 famílias.

A região está intensamente ligada À outros municípios da região metropolitana, no caso Taboão da Serra e Osasco. O intercâmbio entre esses municípios e o município de São Paulo é intenso em termos de comércio, serviços e lazer.

CEU Butantã



Ilus.: 12- Vista aérea a partir da parte oposta à Av. Heitor Eiras Garcia CEU Butantã, localiza-se no Distrito do Butantã, região que se destaca pela “mistura” populacional em termos de classes sociais (Foto: Reprodução Internet).

O Centro Educacional Unificado - Butantã – Professora Elizabeth Gaspar Tunala– encontra-se à Av. Eng. Heitor Antônio Eiras García, 1870 - Jardim Esmeralda, São Paulo - SP, 05588-001.

Foi inaugurado em 27 de setembro de 2003. Atende basicamente à população local - a população do entorno social composto pelas favelas e comunidades; os usuários e representantes das escolas e órgãos públicos do seu entorno social, como também participantes das organizações da sociedade civil. Está lotado na área de abrangência da Diretoria Regional de Educação (DRE) do Butantã.

GRAJAÚ- distrito administrado pela Subprefeitura de Capela do Socorro, está localizado na Zona Sul da cidade de São Paulo. Seus limites são os distritos de Pedreira (do outro lado da Represa Billings, Cidade Dutra e Parelheiros. Também faz divisa com o município de São Bernardo do Campo e Diadema. Está 26 km distante do marco zero da cidade e a 14 km dos principais bairros da zona sul (Jabaquara e Santo Amaro).

De acordo com o último censo, possui uma população de aproximadamente 500 mil habitantes, sendo o mais populoso da capital.

Descrição do Bairro e da população local



Ilus.: 13 – Mapa de São Paulo com destaque para o Distrito de Grajaú (zona Sul)

O Distrito do Grajaú, todavia, é mais abrangente. Pertencente à Sub-Prefeitura de Capela do Socorro, extremo Sul da cidade de São Paulo, faz parte do chamado pós- marginais / pós-ponte (do Socorro/ de Interlagos) que, segundo Magnani (1984), caracteriza a maior parte das periferias urbanas da Capital Paulista.

O termo "Grajaú" significa "Rio dos Carajás" e é derivado do termo tupi *karaiá'y*. O bairro teve seu impulso a partir dos anos 1960, com o movimento das migrações, particularmente

do nordeste brasileiro. Nos anos 1980, esse movimento se intensificou – foi o período de maior incidência de ocupações. Atualmente o Grajaú demonstra desenvolvimento, tendo em vista as inúmeras construções tanto na área residencial quanto comercial. Destacam-se bairros como Parque Residencial Cocaia, Jardim Novo Horizonte, Jardim Eliana, Parque Grajaú, Jardim Varginha e Vila Natal que apresentam uma grande área comercial. Já bairros como Jardim São Bernardo, Jardim Shangrila, Jardim Marilda, Palmares, Jardim Noronha e Parque América, são desprovidos de centros comerciais expressivos.

No ano de 2016, Grajaú ficou na lista dos piores distritos de São Paulo, ocupando a 7ª posição de pior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da cidade.



Ilus.: 14 Campo de Várzea



Ilus.: 15 Linha 9 (Esmeralda) CPTM



Ilus.: 16- Ação Cultural Local

A principal via de acesso aos bairros do distrito é a Avenida Dona Belmira Marin, na verdade é a única, o que torna o trânsito extremamente lento nos horários de pico. É, também, considerada o centro comercial da região.

Esta região agrupa uma série de graves questões sociais a serem abordadas e compreendidas no presente estudo. Boa parte dessa região se encontra em áreas de mananciais, às margens da represa Billings. Por isso mesmo, destacamos o aspecto da habitação e a forma como se deu e se dá a ocupação do solo urbano por ali, descrição esta presente nas narrativas orais dos moradores das citadas localidades, que trazem à tona tal processo de segregação territorial, que acabou resultando na formação das periferias urbanas da cidade de São Paulo.

Em termos de serviços públicos, a região – de 500 mil habitantes – possui 1 hospital público. A demanda, no entanto, tenta ser atendida por postos de assistência médica ambulatorial. O distrito é atendido pela estação de trem Grajaú, Linha 9 (Esmeralda) da CPTM, que é interligado ao terminal de ônibus urbano com o mesmo nome. Estima-se que o Terminal/Estação, seja responsável por transportar quase meio milhão de pessoas diariamente.



Ilus.: 17- Visão aérea do Cantinho do Céu, Grajaú – São Paulo
<https://relaesign.blogspot.com/2014/02/cantinho-do-ceu-urbanization.html>

A questão moradia ainda é um dos grandes problemas sociais da região. Na Subprefeitura de Socorro, existem 176 favelas e grande parte delas está localizada no distrito de Grajaú. O número de pessoas vivendo em barracos e pequenas casas de alvenaria, ultrapassa 50 mil.

CEU Navegantes



Ilus.: 18- Vista aérea a partir da rua. Pedro Escobar
<http://caravanaesporteartes.com.br/projetos-apresentam-novo-olhar-para-jovens-do-ceu-navegantes/>

CEU Navegantes está próximo à represa Billings, na comunidade Cantinho do Céu, no Grajaú. (Foto: Reprodução Internet)

O Centro Educacional Unificado - Navegantes – Professor José Everaldo Rodrigues Cosme – foi inaugurado em 12 de dezembro de 2003, muito embora já estivesse em funcionamento desde 19 de setembro de 2003. Está localizado à R. Maria Moassab Barbour, s/n – Cantinho do Céu/ Parque Res. Cocaia, São Paulo - SP, 04849-503. Atende basicamente “à população local, os usuários das escolas e os representantes dos órgãos públicos, os participantes das organizações da sociedade civil, tendo como área de abrangência a Diretoria Regional de Educação (DRE) da Capela do Socorro” conforme consta em seu Plano Educacional Anual - 2019.

3.2 Tudo vale a pena, porque a nossa honra não é pequena

Mas essa história começa muito antes. Perpassa a própria história da Educação no Brasil da qual se pode destacar três importantes personalidades: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro.

Para dar início a esse percurso pelos ambientes aqui estudados, vamos nos guiar pela educadora Anna Cecília K. M. C. Simões, primeira Gestora do CEU Butantã e participante do processo de formação do Projeto CEUs na cidade de São Paulo.

Bom, a minha trajetória no CEU se mistura com a minha trajetória na educação pública. Para eu falar do CEU, eu tenho que falar do Rio de Janeiro antes, onde, nos anos 1980, como professora fui representante da discussão e na implantação do “CIEPs” (Centro Integrado de Educação Pública). Fui, ainda, gestora no CIEP Mestre André - Padre Miguel.

Os CIEPS, destacam-se como o maior projeto para a Educação Pública que o Brasil já teve. Entre suas gestões (1983 a 1987 e depois de 1991 a 1994) foram construídas 500 unidades por todo Estado do Rio de Janeiro. Seu projeto educacional tem por objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral, das 8h e as 17h, a partir de uma proposta de educação integral que engloba, além da aprendizagem do currículo regular, as atividades sócio educativas e socioculturais - recreativas, estudos dirigidos e educação física – bem como atendimento médico e odontológico.

Em alguns CIEPs foram construídas piscinas. Em todos havia refeições completas, atendimento médico e odontológico.

Para Darcy Ribeiro, um dos principais idealizadores do projeto:

O capitalismo fez escolas muito boas e eu quero obrigar o capitalismo daqui a fazer boas escolas aqui. No socialismo, eu vou querer muito mais. Agora, é o capitalismo que tem que dar a escola que eu estou querendo aqui e agora, para a criançada daqui e de agora” (RIBEIRO, 1986).

Darcy Ribeiro iniciou sua trajetória em defesa da educação pública a partir de seu contato com Anísio Teixeira e seu trabalho no CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais), entre o final dos anos 1950 e início dos de 1960. Juntamente com Teixeira é responsável pela criação da Universidade de Brasília (UnB). Foi exilado durante a Ditadura Militar.

O projeto político do governo subsequente à proposta do CIEPs, não deu continuidade ao projeto, desvirtuando, particularmente a proposta de a educação integral, em período integral. Sem esse caráter, passaram a atuar como as demais escolas com contraturnos e sem as atividades socioeducativas e socioculturais como haviam sido inicialmente programadas. Alguns edifícios que estavam parcialmente concluídos, foram abandonados.

Quando eu vim pra São Paulo, era 2001. Estava iniciando o que eu chamo de segundo capítulo do governo popular em São Paulo - o primeiro de 1989 a 1992 com a Luiza Erundina, e Paulo Freire como Secretário [da Educação] ... Iniciava uma discussão de um equipamento público de educação que pudesse, na verdade, fazer as inovações que nós reputávamos como necessárias.

Anna Simões destaca ainda que:

O CEU não é a mesma coisa que o CIEP; 20 anos se passaram de um equipamento para o outro equipamento. Agora, a fonte inspiradora é absolutamente a mesma: o trabalho dos pioneiros da educação nova de 32, Anísio Teixeira, as escolas parque da Bahia.

Anísio Spindola Teixeira é um dos principais nomes da educação brasileira. Foi um dos intelectuais que difundiu o movimento da *Escola Nova* no país. Para ele, a educação deveria dar ênfase ao desenvolvimento do intelecto, das plenas capacidades do aluno e na capacidade de julgamento, não só à capacidade memorização.

Foi um dos principais signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, como divulgado em 1932. Essa ideia perpassava a noção de uma educação integral e permeou toda a obra e a atuação Anísio Teixeira nos diversos postos junto às instâncias governamentais (Estaduais, como no caso da Bahia, seu estado de origem quanto no então distrito federal, Rio de Janeiro e mais tarde em Brasília) que assumiu ao longo de sua carreira. Na década de 1940, período da era Vargas em que foi afastado, foi Conselheiro da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura),

voltando ao país em 1946, quando é convidado pelo Governador da Bahia, Octávio Mangabeira, para ser secretário estadual de educação e saúde²⁷.

Dentre suas realizações, podemos destacar a construção do "**Centro Educacional Carneiro Ribeiro**", mais conhecido por *Escola Parque*, no bairro da Liberdade, em Salvador (então o mais populoso e pobre bairro da capital baiana). Esse equipamento constituiu-se como espaço para educação em tempo integral e serviria de modelo para os futuros CIEPs e CEUs.

Pode-se afirmar que a Escola Parque foi a primeira experiência brasileira que integrava as instalações do prédio escolar a uma praça. Essa proposta oferecia atividades diversificadas para a formação dos estudantes e visava alternar atividades intelectuais e práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia.

Anísio Teixeira envolveu-se também na concepção do projeto arquitetônico, entregue a Diógenes Rebouças, preocupando-se com a integração da escola ao desenvolvimento urbano da área em que está situada. Em seu interior, a escola ostenta pinturas-murais de importantes artistas baianos, como Mário Cravo e Jenner Augusto, além de Carybé, constituindo um exemplo de integração entre arquitetura e arte, nos moldes da moderna arquitetura da época. Estes painéis têm como temas: o Homem e a Máquina, A Energia, A Evolução Humana e A Transformação da Matéria. (PEREZ, 2010, p.)

Teixeira concebeu esse projeto inovador quando estava a frente da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia. Essa concepção de educação previa ainda a construção de centros populares de educação em todo o estado para crianças e jovens de até 18 anos, no entanto somente a unidade do bairro da Liberdade foi concluída.

Na década de 1960, a convite do então presidente da república Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira foi para Brasília e deu continuidade a seu projeto de educação integral. A partir do projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer na nova capital federal, foram construídas superquadras que contavam com quatro escolas-classe, nas quais os educandos tinham suas aulas dentro da educação formal clássica, bem como de uma escola-parque, que as atendia em atividades artísticas, esportivas e culturais. Uma reedição do projeto original dos anos de 1950, na Bahia.

Ilus.:19



Ilus.: 20



Ilus.: 21



<http://fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/AT/audiovisual/centro-educacional-carneiro-ribeiro-instalacoes-e-visita-de-anisio-teixeira>

Centro Educacional Carneiro Ribeiro: instalações

Ao longo de sua carreira, enquanto interlocutor de políticas públicas e gestor público, Anísio Teixeira desenvolveu a parceria com a Columbia University; o chamado projeto UNESCO, acerca das questões raciais no Brasil, dirigiu o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, ou INEP, foi também o criador e primeiro dirigente da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), criada em 11 de julho de 1951, e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE, no qual viria a fazer parte, Também, o antropólogo Darcy Ribeiro, em sua primeira incursão na Educação. Junto a este, foi o idealizador e responsável pela criação da Universidade de Brasília (UnB).

Percebe que as fontes de inspiração é a mesma? Agora, os equipamentos em si, em 20 anos, muitas coisas diferentes surgiram e nós agregamos valores nessa trajetória histórica de política social. O CIEP estava nas suas organizações iniciais.

Quando eu cheguei em São Paulo, logo as pessoas da secretaria ficam sabendo que eu vinha dessa experiência maravilhosa de implantação e construção do CIEP do Rio de Janeiro com Darcy Ribeiro, então, me convidam, de uma forma especial e que muito me honrou, para que eu compusesse o grupo que concebeu toda a história. Na época era Cida Perez - nossa grande secretaria municipal de Educação, Maria Aparecida Perez.

As discussões acerca de uma proposta de educação integral e integradora já acontecia desde a época de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação (início dos anos 1990). O desenvolvimento da proposta que deu origem aos CEUs na cidade de São Paulo, mobilizou uma equipe de formulação para esta proposta que pesquisou sobre as outras iniciativas da educação já ocorridas no Brasil. Iniciativas que parte dessa busca, uma vez que pudesse alimentar e subsidiar uma discussão para a criação e implantação dos CEUs - objeto de estudos e desenvolvimento de projeto, também na perspectiva de participação e da organização popular.

*Tanto que nós criamos um expediente incrível, que era ir às comunidades. E nós usamos como ancoradouro de trabalho, a pesquisa da Aldaiza Sposati que mapeou 25 bolsões de exclusão social na cidade de São Paulo²⁸. Usamos o conceito de exclusão social na organização, não só de uma periferia de franja da cidade, mas, então, o conceito de exclusão social, criando aquela identificação do conceito do Milton Santos de **território** e de **periferia**, não só da franja da cidade, mas da periferia da exclusão social - ou seja, a gente chegou à conclusão que a exclusão social²⁹ criava uma periferia mesmo que você tivesse no centro - e o CEUs ficaram nessa periferia.*

Nesse sentido, destacam-se alguns autores que promovem uma discussão profícua sobre o tema. Robert Castel aponta para a necessidade de cuidados e critérios para o uso do termo “exclusão”, dada a heterogeneidade de abordagens e o perigo de um uso indiscriminado em situações que só terão sentido se estiverem devidamente contextualizadas. Daí diferencia-lo de “precarização”, de “vulnerabilidade”, de “marginalização” e de “situação de risco pessoal e social”.

“A exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro status. É uma forma de discriminação negativa que obedece a regras estritas de construção”. (CASTEL, 2000).

José S. Martins contesta a noção vaga e imprecisa de *exclusão* utilizando “*Inclusão perversa*”. Para o autor, “*exclusão*” como categoria sociológica para análise de processos sociais contemporâneos, que vão além da perda do emprego e tornarem-se “um modo de vida’ em que se cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político”. (MARTINS, 1997, p.34).

Carregadas de representações simbólicas e materiais, as relações sociais se constituem na modernidade para transformar o humano em cidadão, o cidadão em mão de obra, a força de trabalho em mercadoria. Esta mercadoria [ser humano] uma vez tomada por desnecessária, pois foi substituída por tecnologia, é descartada tal como se descarta lixo.

Então, neste sentido, esses conceitos foram sendo usados por nós que estávamos organizando o início do trabalho e nós queríamos que as comunidades fossem de franja, fossem a periferia da exclusão, já que estávamos baseados nos 25 bolsões de Exclusão Social da Aldaiza Sposati e a exclusão estava em todos... Em São Paulo, nós fizemos discussão com as comunidades. Foi o nosso jeito de publicidade e de criar participação popular na organização do projeto CEU.

E, aí, era muito interessante o lugar, porque nós obedecemos ao mapeamento da Aldaiza, então nós queríamos construir o CEU exatamente no lugar onde apresentava o bolsão de

²⁸ Sposati, A. Mapa da Exclusão, 2000

²⁹ A esse respeito vide, também, Dialética de Inclusão e Exclusão organizado por Baden B. Sawaia.

exclusão social que ali era o lugar do bolsão. Então, a gente tinha uma equipe maravilhosa de arquitetos, o Alexandre Delijaicov era o nosso coordenador geral das equipes. Nós tínhamos a Bia Goulart de Faria, também uma grande arquiteta que acompanhou a nossa discussão toda.

Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza foram os arquitetos da Divisão de Projetos do Departamento de Edificações (Edif) da prefeitura municipal de São Paulo que desenvolveram o projeto base para os Centros Educacionais Unificados (CEUs), implantados nas periferias da cidade.

Os espaços e edificações públicas e não comerciais em diferentes comunidades multiétnicas são subestimados de diversas maneiras, e as formas que eles assumem raramente recebem o merecido reconhecimento por parte dos arquitetos e planejadores urbanos (...) foi uma tentativa de justapor as diversas manifestações do que é familiar e não familiar e também de reinterpretar e reavaliar essa diversidade em termos tipológicos (EXNER, 2018)³⁰

Para Delijaicov (2018), a arquitetura ali nos CEUs desenvolvida expressam construções coletivas, resultado das ações intersetoriais e participação engajada da sociedade civil organizada.

Assim:

O direito à cidade é também o direito ao equipamento público: o direito dos habitantes morarem perto, serem atendidos e se apropriarem socialmente dos espaços dos equipamentos públicos. Na escala humana da unidade de vizinhança, além do atendimento da população do quarteirão e do bairro, os equipamentos públicos municipais se caracterizam por serem equipamentos comunitários ou equipamentos sociais, que contribuem para a formação dos espaços sociais, lugares que formam as pessoas para a vida, para pensar e agir (Delijaicov, 2018).

O objetivo, além de atender ao programa educacional, cultural, esportivo e recreativo, foi semear referenciais urbanos em regiões segregadas da cidade.

E nós topávamos desafios enormes: um grande desafio, por exemplo, foi a construção do CEU Butantã. O CEU Butantã foi construído em cima de um charco. “Água Podre” era o nome do charco. E a comunidade que estava de um lado não se comunicava com a que estava do outro, porque era tudo água... E nós chamamos nossos companheiros arquitetos e dissemos “qual é a solução técnica para fazer a fundação do CEU aqui, sobre água”. Porque era ali que estava o bolsão. Não adianta a gente dourar a pílula e colocar em outro canto. Eles tiveram que criar uma resposta técnica pra fazer o CEU Butantã ser colocado em cima do charco - e aí foram mantas subterrâneas e eles estudaram tecnicamente como eles iam resolver. E eram reuniões que iam pela madrugada adentro. E foi um momento maravilhoso!

Isso que eu ia contar: quando ele chegava no lugar, em geral era campo de futebol de várzea, onde estava o bolsão de exclusão social. E daí o que acontecia, no primeiro

³⁰ Räume Bilden. Formar Espaços, Espaços que formam. (Introdução de Ulrich Exner)

momento: as pessoas reagem contra. Campo de Várzea! A maioria, não todos, mas grande parte. Como era tudo bolsão de exclusão social..., o que tem no bolsão de exclusão social? Campo de Várzea! Campo de Futebol.

Daí, quando chegava pra falar, no primeiro momento, eles diziam: “Não!”. Eles odiavam a gente, no primeiro momento. Daí, até a gente explicar: “Queridos, vocês não vão perder o campo de futebol. Vocês vão ganhar, além do campo, vocês vão ganhar 3 escolas, uma biblioteca, um teatro com 450 lugares, uma quadra de esporte poliesportiva, telecentro e um parque aquático com 3 piscinas”. E, aí, enquanto a gente esclarecia do que se tratava, aí eles ficavam enlouquecidos, amavam a história e começavam a defender totalmente a construção do CEU.

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) são equipamentos públicos educacionais que congregam os diferentes níveis de educação básica (CEI, EMEI e EMEF), com espaços públicos de Cultura, Esporte, Artes e Lazer que devem atuar de forma unificada, inter-relacionando-se e integrando-se para ofertar serviços de boa qualidade nas regiões mais distantes dos centros econômicos e culturais da cidade, espaços para onde foram relegadas as populações pauperizadas, as mais penalizadas pelas desigualdades sociais, histórica e perversamente dadas na sociedade brasileira.

Atuam com o objetivo de oferecer melhor qualidade de vida aos habitantes da periferia de São Paulo, a partir da proposta de Educação Integral, segundo a qual a educação deve preparar integralmente o ser humano, no sentido de lhe oferecer as condições completas para a vida. Dessa forma, extrapola o ensino escolar e a transmissão de conteúdos programáticos, avançando para o sentido amplo da educação, enquanto direito, rumo ao desenvolvimento total do humano cidadão, seja no campo dos valores éticos e morais, do ensino, das sociabilidades e convivências, o acesso e auto expressão através das artes e da cultura.

Desde sua concepção, os CEUs devem perseguir o objetivo de serem espaços de educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais. Foram intencionalmente construídos nos cinturões periféricos da Cidade – onde são precários o abastecimento de água e saneamento básico, energia elétrica, iluminação pública urbana, transporte, comunicação, equipamentos públicos (Saúde, Serviço Social, Educação, Cultura, Esporte, Lazer) e habitação. Congregam, assim, excelentes oportunidades de observação e experimentação educacional e de investigação, destacando-se ainda a proposta inter setorial de trabalho (desde a Secretaria de Gestão, Secretaria de Educação, Secretaria de Cultura, entre outros órgãos da administração pública municipal).

Porém, talvez sua característica mais destacada tenha sido a participação da população de cada região no processo de planejamento, construção e implementação do Projeto CEU. De fato,

desde a escolha dos terrenos para a construção à disposição dos espaços etc. houve a participação da população local.

Em 2004, foi uma tristeza enorme, porque nós já tínhamos conversado com os 45 bolsões - tínhamos construído 21, mas nós tínhamos conversado com os 45. Então, os outros 24 já sabiam o que estava esperando de bom pra eles. Tanto que em um próximo governo - Serra/Kassab - não era intenção de esse próximo governo construir os CEUS. “Não era prioridade”. Mas as comunidades pautaram e exigiram³¹. Claro, que se você contar os CEUS da segunda fase, os 21 CEUS da primeira fase, como o Butantã inclusive, você tem muito fácil a comparação. O CEU Butantã é da primeira fase - a fase que considera educação um monumento, nosso CEU é um monumento maravilhoso.

Alguns CEUS da segunda fase são minimalistas, o teatro tem 140 lugares. A quadra do CEU Uirapuru sequer foi terminada, não tem quadra o CEU Uirapuru. O CEU Butantã tem seis quadras, o CEU Uirapuru não tem nenhuma quadra. Então, percebe que eles tiveram que fazer, porque o povo exigiu? Mas eles fizeram de um jeito bem diferente do jeito responsável, absolutamente priorizando o orçamento público da prefeitura na construção do CEU. Percebe uma outra história totalmente diferente?

Até o final daquele mandato, 2004, foram entregues 21 equipamentos CEUs distribuídos pelas regiões mais pobres e precarizadas de São Paulo.

Todos construídos nas periferias da cidade: os chamados da *primeira onda* (ou os vermelhos/ gestão Martha – 2001 a 2004), mais 24 na *segunda onda* (ou os Azuis/ da Gestão Serra/Kassab – 2007 a 2012). Em 2013, o então prefeito Hadad cria, numa *terceira onda* mais 2 equipamentos, e desenvolve o conceito de Território CEUs.

E a gente estava contando sobre os desafios de construção. Eu diria que há o empate técnico entre o CEU Butantã e o CEU Paz, que fica no alto da Cantareira, cuja construção demandou de nós! As peças de argamassa armada no CEU, são peças modelares. Foram guinchadas de helicóptero, porque não dava para entrar com caminhão no meio da comunidade do CEU Paz, que fica no cume da Serra da Cantareira e, as ruas muito estreitas, não dava pra passar o caminhão. Mas nós não quisemos abrir mão do lugar - mesma história do CEU Butantã. Então, enquanto CEU Butantã é construído no charco, o CEU Paz é construído numa pedreira no alto da Serra da Cantareira. Alta periferia. Periferia de franja da cidade.

³¹ Tese de Maria Aparecida Perez “ “ Siegen e USP.

Quadro 2 - Os CEUs da Cidade de São Paulo

| | Primeira Onda (2001-2004) | Segunda Onda (2007-2012) | Terceira Onda (2013-2016) |
|----|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| 1 | Alvarenga | Alto Alegre | Heliópolis |
| 2 | Aricanduva | Água Azul | Heliópolis 2 |
| 3 | Butantã | Azul da Cor do Mar | Territórios CEUs* |
| 4 | Campo Limpo | Caminho do Mar | |
| 5 | Casa Blanca | Cantos do Amanhecer | |
| 6 | Cidade Dutra | Capão Redondo | |
| 7 | Inácio Monteiro | Feitiço da Vila | |
| 8 | Jambeiro | Formosa | |
| 9 | Meninos | Guarapiranga | |
| 10 | Navegantes | Jaguareé | |
| 11 | Parque São Carlos | Jardim Paulistano | |
| 12 | Parque Veredas | Lajeado | |
| 13 | Paz | Jaçanã | |
| 14 | Pera Marmelo | Paraisópolis | |
| 15 | Perus | Parelheiros | |
| 16 | Rosa da China | Parque Anhanguera | |
| 17 | São Mateus | Parque Bristol | |
| 18 | São Rafael | Quinta do Sol | |
| 19 | Três Lagos | Sapopemba | |
| 20 | Vila Atlântica | Tiquatira | |
| 21 | Vila Curuçá | Três Pontes | |
| 22 | | Uirapuru | |
| 23 | | Vila do Sol | |
| 24 | | Vila Rubi | |

Porque o CEU Butantã é alta periferia de exclusão social. Porque os que acham que zona oeste é só Morumbi, não sabem da missa metade. Quem não conhece o Butantã. Porque o que tem de favela: Jaqueline, Raposo Tavares, Fundão da Raposo, Jardim Arpoador, Jardim João XXIII, Jardim Educandário, todos o CDHU's. Os Tapeç é nosso, nossa favela do CEU Butantã. O CEU Butantã tem cinco favelas e um lixão. A favela Polópiã, a favela 1010, a favela Leopoldina, favela Sapé e o lixão. Então, são favelas absolutamente grandes. O Sapé é uma favela imensa da zona oeste de esgoto a CEU aberto. Então, não fica nada a dever a nenhuma zona de alta periferia da franja da cidade. Por isso, que quando a Aldaíza diz bolsão de exclusão traz a possibilidade de uma discussão de periferia.

Gadotti e Perez (2004) em *Educação com Qualidade Social – A experiência dos CEUs de São Paulo*, afirmam que:

Os CEUs possibilitam a apropriação e a produção de bens culturais. Com eles, a comunidade tem tido a oportunidade de aprender com concertos musicais, peças de teatro, festivais de dança, de cinema, além de também ensinar com suas produções culturais e esportivas. O projeto educacional dos CEUs defende uma educação de abraços, de sensibilidade e valorização da autoestima, de espaços de organização das camadas populares, de voz aos excluídos. Isso tem um grande valor humano e histórico. (GADOTTI e PEREZ in PADILHA e SILVA, ORG. 2004, pg. 16)

Essa perspectiva é bastante presente na avaliação que as próprias comunidades dos entornos sociais fazem da proposta e do impacto dos CEUs nas respectivas regiões.

E, então, essa dimensão de responsabilidade pública está presente em todos os CEUs. O CEU tem princípios: princípios de ser polo de educação pedagógica; princípio de ser centro de desenvolvimento local; polo de desenvolvimento local.

O CEU foi criado com uma perspectiva de praça de encontro, então, CEU não é um condomínio - gestor de CEU não é pra ser síndico. Só que pra você virar condomínio é mais fácil: uma coisa grande com um monte de unidades virar condomínio, cada um por si, é mais fácil. A desagregação faz parte do sistema capitalista. Ele aposta nisso.

Esse aspecto é considerado de grande importância para a o entendimento do CEU que atua numa lógica bastante diferente e tem a integração como condição *sine qua non* dos CEUs.

o CEU é Centro Educacional Unificado. Então, a integração é o DNA do CEU, pra construir essa integração, a gente criou alguns dispositivos, como por exemplo, a reunião de colegiado gestor que é uma reunião que acontece semanalmente com todas as coordenações da unidade do CEU,

Infelizmente há um hiato entre a proposta do CEU e os processos e entendimentos das concepções educativas para tais unidades a cada nova gestão da administração pública local.

Então, isso está na proposta original desse percurso histórico que eu falei pra você. Muitas coisas aconteceram: muitas interrupções, muitas discontinuidades. Então, eu não tenho como precisar pra você, hoje, se esses princípios estão todos sendo bancados, mantidos, sendo prezados. Mas é importante você saber que quando nós pensamos na proposta, nós criamos dispositivos concretos para dar conta daquilo que nós colocamos como princípio, que era: o princípio da integração.

Este é um processo que se repete ao longo da história da Educação Brasileira. Cada vez um novo grupo assume e troca projeto estrutural político do poder central das administrações públicas, ocorre um reenquadramento das políticas públicas e sociais de acordo com tal projeto de nação e de estrutura social com os quais tais governos estão imbuídos. Historicamente, no entanto, sempre intercalando o projeto das elites do Brasil, intercalando momento de uma visão oligárquica “conservadora” e uma visão oligárquica mais “progressista”.

Em meio a esta trajetória podemos destacar inúmeras iniciativas que tiveram ascensão e queda abrupta, quando não foram desmontadas, ou simplesmente aniquiladas, como as experiências de Alfabetização da Imprensa negra, A *Escola Número 1* dos Anarquistas, o projeto educativo do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o próprio movimento escolanovista.

Também se destacam as escolas Waldorf (sob influência da experiência alemã – que desenvolvem trabalhos importantes nas comunidades como a Associação Comunitária Monte Azul); Escola Normal e os Centros de Formação e Aperfeiçoamento dos Magistérios – CEFAM; Escola Parque; os Ginásios Vocacionais que reorganizavam os tempos e espaços curriculares integrados com a comunidade, mas que foram totalmente devastados durante a Ditadura Militar no Brasil.

A Escola Parque Carneiro Ribeiro, de Anísio Teixeira - equipamento público que oferecia, também, atividades não escolares para a formação dos estudantes. Por fim, porém não menos importante, os Parques Infantis de Mário de Andrade – com destaque para os cursos noturnos para jovens operários.



Ilus.: 22 Os Parques Infantis da Administração Mário de Andrade (Foto: João Mussolin)



Ilus.:23-Mário de Andrade e crianças no Parque . . . Infantil (Foto: João Mussolin)

Junto à esfera do governo Estado, destaca-se ainda o projeto da Escola Padrão, uma tentativa de recuperar e qualificar o espaço escolar juntamente com a ampliação da jornada escolar. Nesse contexto, apresentam-se os programas sociais voltados para a infância e juventude da Secretaria da Criança do Estado de São Paulo (Programa Criança de Rua; Clubes da Turma; Circo Escola Enturmando; A turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua; Instituto de Apoio a Família – IAFAM; e o Programa Creches) com apoio financeiro e estrutural das empresas estatais.

Na segunda década desse milênio, a cidade de São Paulo, escreveu o terceiro capítulo de gestão popular em São Paulo, com governo Fernando Haddad, também do partido dos trabalhadores. O projeto CEU ganharia um novo aspecto a ser incorporado na proposta:

... o (prefeito) Haddad trouxe o conceito de Território CEU e criou o 46º CEU, em Heliópolis.

Elaborado por Rui Otake desde 2006, o projeto arquitetônico do CEU Heliópolis disponibiliza ao território todos os ambientes arquitetônicos de CEU, com área de esporte, educação e cultura, de forma totalmente integrada. A proposta foi integra-lo aos outros equipamentos da vizinhança.

Já tinha agregado diferentes unidades, equipamentos públicos locais na estrada das lágrimas e nós em Heliópolis. E o Haddad traz o conceito de território CEU, trazendo essa ideia de agregar equipamentos já existentes na cidade, trazendo a proposta do CEU para essa delegação acontecer. Então, na verdade, neste meio tempo de construção histórica, o CEU foi sofrendo pequenas modificações. Mas eu penso que esse dispositivo de organização dos princípios de CEU são primordiais. Onde eles não estão funcionando, a gente tem o CEU condomínio, ou seja, o CEU deturpado, CEU fora do CEU.

O programa Território CEU, também já foi chamado de Rede CEU. Tem origem ideia de promover a implementação de edifícios novos em equipamentos esportivos municipais ou outras áreas públicas subutilizadas. O programa prevê desde a remodelação paisagística à reforma de edificações existentes nesses locais. Visa, assim, integrar as novas unidades aos diversos equipamentos existentes no entorno social. Essa proposta foi tida como uma “nova geração de CEUs”, no sentido de buscar ir para além da organização de um conjunto de equipamentos em um terreno. Nesse sentido, procura extrapolar o equipamento, ganhando o bairro e o território, sendo articular de um conjunto de equipamentos mobilizando toda a rede ao seu redor.

A proposta do CEU, teve como outro grande inspirador outro Educador que deixou sua marca na Educação pelo mundo. Polêmicas a parte, é Paulo Freire que embasa a discussão da Educação Integral, chão de fábrica de toda a proposta do CEU.

Paulo Freire entra nessa história de um jeito solúvel. Lembra quando eu falei das fontes inspiradoras? Eu dei a resposta pro repórter que CEU e CIEP não eram a mesma coisa,

mas a fonte inspiradora era mesma. Pois é, a fonte inspiradora do CIEP também é a pedagogia de Paulo Freire. Ele fala de uma pedagogia do oprimido. Paulo Freire fala da educação como um sonho possível, da utopia, não da utopia grega do inatingível, mas a utopia do fazer. Nesse fazer, o critério de elaboração dessa utopia é: você, no dia-dia, diminuir a distância entre o que você fala e o que você faz. Essa é uma das máximas da pedagogia Freireana: tentar diminuir o máximo a cada dia a distância entre o que você fala e entre o que você faz. A perspectiva da ação-reflexão-ação... tudo está presente na proposta curricular do CEU.

Paulo Régulos Neves Freire desempenhou importante papel junto a Educação Brasileira. Nascido no Recife, em 1921 esse educador e filósofo brasileiro é até hoje aclamado pelo mundo como um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial.

Em contraposição à “educação bancária, tecnicista e alienante”, desenvolveu uma prática didática com base na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em outras palavras: o educando criaria sua própria ação educadora, ele próprio tecendo sua trajetória, e não seguindo um caminho previamente decidido por terceiros. Destacou-se, assim, na área da educação popular, alfabetização e formação de uma consciência crítica. Para ele a educação nunca é um processo neutro, podendo tanto funcionar como um instrumento para efetivar a lógica perversa que implicitamente manipula e mantém lógica do sistema de acúmulo de privilégios para poucos e negação de direitos para o restante da população, quanto pode ser "prática da liberdade", através da qual os seres humanos atuam criticamente perante a realidade, descobrindo-a e se descobrindo enquanto agente histórico de seu próprio tempo.

Então, Paulo Freire entra nessa história de uma forma orgânica, uma forma coerente, não poderia ser uma escolha melhor de... (modéstia parte, porque eu fiz parte dessa escolha). Acho que não poderia ser melhor quando Paulo Freire traz a perspectiva da participação popular da educação pública. Popular da participação como norte de qualquer trabalho; de uma alfabetização, onde ele chama de alfabetização dos sentidos, com palavras chaves ligadas ao cotidiano do trabalhador. Tudo isso, está na raiz do CEU, na raiz do CIEP. quando não é assim, está fora do que está proposto. Você pode perguntar: “Anna, mas todo CEU funciona desse jeito?” Se não funcionar, está fora do que está proposto. Simples, assim.

Essas bases serviram e servem de inspiração para gerações de professores, contribuindo, ainda, para a formulação de uma filosofia da educação que vem tecendo conhecimentos desde as mais clássicas decorrentes de Platão, passando por experiências modernas como as de Jacotot³², bem como as da fenomenologia-existencial e de pensadores tanto marxistas quanto anticolonialistas.

³² Ranciere, J. O Mestre Ignorante.

Em *Pedagogia do Oprimido*, talvez sua obra mais conhecida, Paulo Freire propõe um método de alfabetização dialético e dialógico, voltado às pessoas simples, como um modo de ser verdadeiramente democrático. Em seu textos defende a educação como espaço no qual homens e mulheres possam recuperar, por si, seu senso de humanidade e, com dignidade, possam ainda superar a sua condição de degradação e sujeição.

A pedagogia Paulo Freire é a pedagogia da conscientização, é a pedagogia da autonomia, é a pedagogia da autoria, no sentido mais bonito da responsabilidade social: na responsabilidade comigo e com outro e com os outros... Então, são na verdade os princípios que animam por exemplo: os movimentos sociais, está presente no CEU que é uma proposta de educação formal, mas é uma educação formal que dialoga e que namora com a educação não formal.

Ao longo de sua vida, Paulo Freire recebeu 35 títulos de Doutor *Honoris Causa* de universidades tanto das Américas, quanto da Europa. É, ainda hoje, o brasileiro mais homenageado pelo mundo. Entre os anos de 1989-1992, (gestão de Luiza Erundina a frente da Prefeitura do Município de São Paulo), foi Secretário Municipal de Educação na deixando um legado importante e o gérmen para a formulação de uma política pública para a Educação Integral, como é o caso do CEU.

Por isso, que o CEU é tudo isso! Por isso que o CEU se propõe a dar esse salto na qualidade: porque ele é educação formal, mas ele é educação formal dialógica - porque ele é freireano. Então, ele dá esse salto epistemológico, apesar dele ser educação formal, ele não abre mão da educação não formal. Então, ele traz, assim como o CIEP no Rio traziam, os animadores culturais. O CEU traz a perspectiva da cultura, da educação e do esporte juntos. Na perspectiva do Inter.

3.3 Gestão (ou Gestoria) do CEU.

A minha trajetória como gestora do CEU foi muito interessante. Porque eu fiz essa participação toda inicial, primeiro participando de toda construção da proposta e depois eu fui honrada com o convite de ser representante. Eu sou moradora do Butantã, portanto, o território do Butantã está na minha essência de militância civil. Como parte desse território. E daí as pessoas me chamaram. Foi uma honra para mim, para assumir a gestão do CEU Butantã. Isso aconteceu em 2003 e 2004, como eu tinha muito claro os princípios - porque fui uma das elaboradoras desses princípios, né? Estudei junto, foram madrugadas a fio... – Então, assim, na verdade, assumir a gestão do CEU Butantã foi a possibilidade de colocar em pauta tudo aquilo que nós vínhamos propondo em termos teóricos e conceituais. Foi, para mim, Uma Honra! Quando eu falo “foi uma honra”, Foi Uma Honra! Não no sentido do júbilo, do júbilo também, nós recebemos em 2003/2004, 54 delegações estrangeiras. Uma das delegações estrangeiras... Uma delas foi a da

Alemanha e, hoje me dá tanto prazer participar desse (atual) projeto de pesquisa entre Brasil-Alemanha sobre os CEU.

Um dos aspectos interessante observados foi uma visita que fizemos ao Campo de pesquisa do Butantã em um dia de Chegança...

E, na minha gestão, eu criei um trabalho que eu reputo, também como modéstia a parte, da maior importância, da maior envergadura e da maior coerência, que é o CEU... que foi a Chegança. Trazendo da cultura popular brasileira um folguedo, que o Nordeste brasileiro criou para receber as hordas invasoras - eu vou falar assim, tanto de Portugal, quanto da Espanha, quanto da Holanda, quanto da França, todas as cortes (...) Então, a Chegança, ela é uma prova de resistência popular. Eu pensei que trazer a Chegança pro CEU era tudo de mais perfeito, porque o CEU é resistência! o CEU é organização popular! o CEU é empoderamento!

Ao final daquele mandato, seguiram-se mais 24 equipamentos CEUs distribuídos pelas regiões mais pobres e precarizadas de São Paulo, todas elas nas periferias da cidade. Os vinte e um primeiros, chamados da *primeira onda* (ou os vermelhos/ gestão Martha), foram acrescidos por mais 24 na *segunda onda* (ou os Azuis/ da Gestão Serra/Kassab), que não pode se furtar ao apelo da população para a implementação desses equipamentos em suas regiões. Em 2012, o então prefeito Haddad criou, numa *terceira onda* mais 3 equipamentos e desenvolve o conceito de *Território CEUs*.

As Atividades

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) atuam com o objetivo de oferecer melhor qualidade de vida aos habitantes da periferia de São Paulo. Dessa forma, extrapola o ensino escolar e a transmissão de conteúdos programáticos, avançando para o sentido amplo da educação, enquanto direito, rumo ao desenvolvimento total do humano cidadão, seja no campo dos valores éticos e morais, do ensino, das sociabilidades e convivências, o acesso e autoexpressão através das artes e da cultura.

As especificidade campo socioeducativo e sociocultural auxiliam no desenvolvimento da promoção de aprendizagens e desenvolvimento de saberes, de convívio social e comunitário, bem como na participação coletiva nos territórios. Daí a importância das ASESCs no conjunto da educação integral e unificada proposta pelo projeto CEUs nas regiões.

Este complexo de atividades abrange desde o acesso aos eventos artísticos, esportivos e culturais, à formação de público para a cultura erudita, a valorização da cultura ancestral e regional, a produção cultural local até o conhecimento de novos saberes, habilidades e aptidões, se

desafiando a conjugar a intencionalidade do campo educacional à valorização das representações simbólicas do campo cultural, possibilitando apropriar-se e agregar os saberes populares empíricos aos conhecimentos e produções tidos como patrimônio humanos. Tais processos se definem enquanto usufruto de serviços públicos, como exercício de direito e cidadania.



Ilus.: 24 - Curso de Panificação



Ilus.: 25- Acesso, formação de público e Repertório

São essas dimensões que subsidiam as Ações e Atividades que compõem as ASESCs nos CEUs. São ainda aspectos primordiais para que crianças, adolescentes, jovens e adultos alcancem, em particular, o sentido de pertencimento local e social, de tal modo a favorecer a formação de redes de proteção social que possam integrar a atuação do Estado, das famílias e das comunidades.

Com esses alicerces e perspectivas, as unidades educacionais desenvolveram seu conjunto de ASESCs, partindo de uma base comum, mas com a garantia da especificidade de cada região via participação local nos Conselhos de Gestão.

As atividades nos CEUs contam com a parceria de várias instituições (ONG) especializadas em ASESCs, No Butantã podemos destacar o “Teatro Vocacional”, no trabalho com as Artes Cênicas (Teatro e Dança), Música, Artes Visuais. Ali ainda são desenvolvidas outras parcerias com educadores voluntários como Capoeira, Dança do Ventre, entre outros.

No CEU Navegantes, podemos destacar as atividades Projeto GURI, trabalhando particularmente os diversos aspectos da Música, principalmente a instrumental. Destacam-se ainda atividades como Teatro e Artes Visuais. Também foram desenvolvidas atividades em Artes Cênicas, como o Balé Clássico, além de Atividades esportivas como Xadrez, Futsal, Capoeira, Natação entre outros.



Ilus.: 26- Apresentação Teatral no Anfiteatro do CEU

Desde sua concepção, os CEUs devem perseguir o objetivo de serem espaços de educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais. Foram intencionalmente construídos nos cinturões periféricos da Cidade – onde são precários o abastecimento de água e saneamento básico, energia elétrica, iluminação pública urbana, transporte, comunicação, equipamentos públicos (Saúde, Serviço Social, Educação, Cultura, Esporte, Lazer) e habitação. Congregam, assim, excelentes oportunidades de observação e experimentação educacional e de investigação, destacando-se ainda a proposta inter setorial de trabalho (desde a Secretaria de Gestão, Secretaria de Educação, Secretaria de Cultura, entre outros órgãos da administração pública municipal).



Ilus.: 27- Desafio de Xadrez : Garry Kasparov – partidas Simultâneas

Porém, talvez sua característica mais destacada tenha sido a participação da população de cada região no processo de planejamento, construção e implementação do Projeto CEU. De fato, desde a escolha dos terrenos para a construção à disposição dos espaços etc. houve a participação da população local.

Gadotti e Perez em *Educação com Qualidade Social – A experiência dos CEUs de São Paulo*, afirmam que:

Os CEUs possibilitam a apropriação e a produção de bens culturais. Com eles, a comunidade tem tido a oportunidade de aprender com concertos

musicais, peças de teatro, festivais de dança, de cinema, além de também ensinar com suas produções culturais e esportivas. O projeto educacional dos CEUs defende uma educação de abraços, de sensibilidade e valorização da autoestima, de espaços de organização das camadas populares, de voz aos excluídos. Isso tem um grande valor humano e histórico. (GADOTTI e PEREZ in PADILHA e SILVA, ORG. 2004, pg. 16)

Essa perspectiva é bastante presente na avaliação que as próprias comunidades dos entornos sociais fazem da proposta e do impacto dos CEUs nas respectivas regiões.

Para explicitar a importância do Projeto CEUs nas regiões - e para a própria cidade de São Paulo, como um todo - apresentamos um breve retrospectiva da cidade que situará melhor seu crescimento e o desenvolvimento das profundas desigualdades sociais, característica de todo o Brasil, e que na capital paulista culminaram com o surgimento de uma imensa e precária região à margem da cidade, à margem da sociedade, à margem do Brasil.

Os CEUs emergem da própria história da cidade de São Paulo, que é um retrato da história do país e, por que não dizer, da própria América Latina. Nasce de um entendimento político do que deve ser educação no século XX e no século XXI, ante às realidades sociais presentes e historicamente marcadas. Assim, a partir das necessidades do presente, apropria-se de experiências passadas para construir uma proposta que atenda dignamente às necessidades da população, particularmente a mais pobre, bem como as transformações da cidade paulistana, a terceira maior megalópole do mundo.

A cidade vive de contrastes. Tendo nascido a partir de uma escola jesuíta em 1554, somente no final do século XIX toma tons de centro urbano e, no século XX, se transforma numa das maiores metrópoles do mundo. Ciclo após ciclo – Escravagista, Cafeicultura, Imigração, Industrialização, Serviços e Globalização financeira – a cidade foi aprofundando seus processos de desigualdades, como resultado modelo econômico adotado, aumentando a concentração de renda junto aos grupos oligárquicos e a manutenção e o agravamento das disparidades sociais locais e nacionais.

A constatação desses aspectos é crucial para o entendimento da realidade que forma as relações sociais e suas sociabilidades no contexto dos séculos XX e XXI. As mudanças na relação cidade e campo, em meados do século passado, vislumbram um pouco da enorme dimensão das transformações nos setores da economia, da cultura, das políticas e da ocupação do solo urbano. Maria Aparecida Perez (2010) ressalta tal passagem como reflexo no cenário nacional, destacando os indicadores econômicos e sociais a cidade, que compreendem, ainda, a explosão demográfica, a expansão urbana e a dimensão do atendimento escolar, entre outros serviços públicos.

A gravidade das situações de desigualdade levou a mobilização de parcela da população em prol de melhores condições de vida e empregabilidade, essas lutas são as raízes de inúmeras conquistas sociais alcançadas ao longo do tempo.

Assim, nos últimos 30 anos, os múltiplos rostos da juventude brasileira vêm recebendo uma atenção mais qualificada, observando seus múltiplos coloridos, culturas e aspectos de sua situação econômica, pode-se pensar na formulação plural do termo: as juventudes do Brasil. O caráter democrático presente na Constituição de 1988 e nas legislações decorrentes em atenção para a faixa etária jovem denota a preocupação da sociedade para com esta parcela importante e significativa da população brasileira.

No bojo dessa constatação podemos destacar o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) o Estatuto da Juventude (2013), e o Estatuto da Igualdade Racial (2011). Por outro aspecto, as reivindicações por Políticas Públicas, acesso às novas mídias e alguns outros instrumentos de diagnósticos – como o Mapa da Violência, os Indicadores Sociais – aliados ao despontar de uma vontade política mais voltada ao âmbito do social, criaram condições objetivas capazes de promover algumas importantes transformações sociais.

Um dos resultados dessas condições foi o desenvolvimento de políticas públicas que reconhecem e buscam romper com estruturas socioculturais de caráter seletivo e legitimador de privilégios e desigualdades sociais historicamente construídas, como é o caso no racismo no Brasil.

Nesse cenário, os CEUs são hoje, conforme os entendemos, uma importante referência de educação com qualidade social. Eles têm condições de serem centros de encontros da comunidade, espaço físico e social onde as pessoas possam sentir-se integradas e participantes, enquanto sujeitos de direitos acolhidos e respeitados enquanto seres humanos (PADILHA e SILVA, 2004).

3.4 Antecedentes e Desdobramentos

As habitações precárias como cortiços, favelas e casebres das regiões de expropriados, como é o caso das periferias, são fruto dos processos históricos e expressam a segregação de grupos socialmente espoliados. Esse espaço geográfico, apartado das áreas de usufruto das elites paulistanas, para onde foram direcionadas as populações³³ empobrecidas, revela-se com uma alta concentração demográfica, particularmente no que tange a população jovem. São espaços segregados cuja marginalização³⁴ veio acompanhada de profundos estigmas para com **essas**

³³ Deslocamentos urbanos. Invenção das periferias

³⁴ Marginalização enquanto definição daquele que foi colocado a margem. Aquele que foi excluído do Centro.

camadas subalternizadas da população. Entre as grandes questões que maculam a cidade global, destaca-se a grande incidência de violência nos espaços marginalizados.

Tal violência assume formas específicas, enquanto construção sócio histórica que é, e atinge, principalmente, os estratos apartados da sociedade, seja pela prática direta do Estado e seus agentes, seja pela ausência do mesmo nas referidas localidades periféricas - o que facilita a ação dominante dos grupos e organizações criminosas organizadas - deixando profundas marcas na constituição dessa população.

Não é ao acaso, que Padilha e Silva (2004) ressaltam a importância estratégica da escolha das áreas a serem construídos os equipamentos dos CEUs, todas elas marcadas pela violência institucional do Estado nas ruas, nas escolas e nas famílias.

A violência está presente nas famílias e nas ruas das periferias da cidade e atinge também as escolas, sendo principalmente adolescentes e jovens suas maiores vítimas. A cidade de São Paulo, como a maioria das cidades, é pensada, nos diferentes pontos de vista, para o adulto. Superando esta prática, o CEU é um equipamento de convivência projetado e planejado para crianças, adolescentes, jovens e adultos. A construção dos centros educacionais unificados visou a oferecer, de forma integrada, o atendimento à população das áreas mais desprovidas da cidade, satisfazendo os interesses dessas comunidades que buscam educação numa perspectiva mais ampla. (PADILHA E SILVA, 2004, pp. 25-26)

A cidade, apesar de desigual, restritiva e segregada, se pretende educadora. No início desse século XXI, buscou uma correlação de forças que buscava garantir cidadania e dignidade, particularmente a sua população mais pobre.

Imersas em seus cotidianos, estas populações desdobram-se cotidianamente em estratégias de sobrevivência, em relações e sociabilidades inimagináveis, sendo ainda criativas, solidárias, mobilizadoras e participativas. Os espaços (descontínuos, recortados, acidentados, fragmentados) dão origem aos “*Pedaços*” (Magnani) e às “*Quebradas*” (). Estes territórios, *espaços afetivos* e entrecortado por tantos vieses e questões, estão imbricados em memórias, histórias, culturas e tradições que são construídas, reproduzidas, apropriadas e recriadas. São reinventadas nos espaços de um cotidiano aparte daquele vivido pelo restante da metrópole.

A apropriação do território pelo sujeito social cria e recria a pertença, que leva à vida coletiva e à participação social. Provoca mudanças, porque provoca mudanças de paradigmas, de comportamento, de subjetividades - requerer melhorias, acesso a bens e serviços a partir dos locais, dos territórios em questão.

É nessa singularidade, resultado da própria dinâmica constitutiva da cidade, que se vislumbra a escola, particularmente a Escola Pública de Periferia Urbana.

As vozes da Pesquisa: Dialogando com nossa juventude

Na busca por um referencial que oriente a pesquisa, aproximamo-nos da fenomenologia para proceder ao processo de investigação que valoriza a busca do ser e a compreensão de sua subjetividade. A fenomenologia desvela o cotidiano do mundo do ser, onde a experiência se passa; assim, evidencia-se na descrição de suas experiências. Por outro lado, destaca-se também uma orientação que critica a concepção positivista.

Esta investigação partiu de um pressuposto acerca do processo de *apropriação* desenvolvido pelos jovens que participaram das *experiências* das ações socioeducativas e socioculturais (ASESCs), naquilo que entendemos como ações da *Pedagogia Social*, que ocorrem nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade de São Paulo.

Parte-se da seguinte questão: *Como o jovem se apropria das atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs e quais os impactos disso em sua trajetória de vida?* Para responder a esta questão de pesquisa foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos anteriormente descritos.

A título de hipótese, descrevemos, inicialmente, esse processo da seguinte forma:

A experiência vivida entre os modelos educativos desenvolve narrativas coletivas. Estas são apropriadas por seus participantes: são semioticamente desmontadas e ressignificadas (tal qual um processo de fruição artística) a partir das percepções próprias da realidade. Desdobram em narrativas pessoais que dão perspectiva e influenciam as trajetórias e histórias de vida dos seus participantes.

A escolha desta pesquisa foi trabalhar com entrevistas que produziram narrativas a partir da memória e da história/ trajetória de vida dos jovens participantes. Historicamente a memória foi considerada uma arte. Para os estudos das Ciências Humanas, a memória revela o passado como referência, é uma forma de apropriação, de fruição do passado colocado de forma ativa no instante presente. Por isso ela é flexível. Por isso ela é subjetiva. O mesmo fato apresentado por pessoas diversas se traduz em narrativas muito específicas, muito próprias – por vezes até contraditórias. A memória retém os aspectos das experiências para posteriores consultas. Possibilita e traça relações entre eventos e circunstâncias atuais e do passado.

Assim, cada uma das narrativas aqui apresentadas constitui-se como única e, ao mesmo tempo, tende a retratar na memória de cada um o momento e o pensamento que referencia sua pertença – seja familiar, territorial, social ou cultural.

Lidar, por exemplo, com a memória oral, aqui registrada nas narrativas dos jovens participantes, fornece bases que inserem essas histórias num campo de lutas, interesses e territorialidades. Trata-se de valorizar a história humana, revestida de cores que nos despertam os olhos e os olhares para novos horizontes. Com a negação da memória, do direito de contar essa história da vida cotidiana de populações inteiras, como é o caso dos grupos não hegemônicos, perde-se a oportunidade de viver e produzir tipos específicos de conhecimentos, de saberes, de perspectivas para toda a humanidade.

A memória oral constitui importante fonte de coleta de dados das gentes, das pessoas comuns, destacando-se, também, por permitir uma leitura sofisticada dos grupamentos investigados, ressaltando sua complexidade, heterogeneidade, diversidade e as desigualdades, como é o caso da sociedade brasileira.

Em nossa perspectiva, trata-se de dar voz aos grupos desprivilegiados e resgatar parte da identidade, da história, dos aspectos culturais da nação brasileira, subjugados pela história oficial, pela “opinião pública”, pelas mídias e pelos interesses dos grupos historicamente no poder.

Mas esta pesquisa refere-se, ainda, a algumas especificidades que envolvem os lugares e os territórios onde se desenvolvem tais iniciativas. **Estes territórios apresentam-se não só como “cenários” das ações aqui estudadas, mas também como importante “personagem” na constituição da narrativa proposta pelos jovens participantes deste estudo.**

São todos jovens de origem proletária; parafraseando Benjamin, o conceito de juventude nasce dentro de sua classe e desde o início é elemento do seu meio. No entanto, ideologicamente, o que ela deve formar não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim por sua situação de classe (Benjamin, 1984, p. 90).

Nessa medida, os CEUs apresentam-se à juventude entrevistada como um importante espaço que já está entranhado nos pedaços e nas quebradas das regiões periféricas da cidade de São Paulo. Mesmo reconhecendo as dificuldades e os desafios enfrentados pela população local, para os entrevistados as atividades dos CEUs desembocaram em outras oportunidades, seja de outros cursos, seja no desenvolvimento para a vida e seus desdobramentos, seja em termos de trabalho, de relacionamentos pessoais e comunitários, de projetos, planos e sonhos.

Eu ia pro CEU, eu tenho boas lembranças do CEU. Pra mim o CEU, sei lá... era uma coisa gigantesca, e eu pequenininho... Era uma coisa gigantesca, com piscina, com

várias coisas... Eu sabia que tinha várias coisas no CEU, e não tinha ideia direito do que eram aquelas coisas, mas sabia que acontecia muitas coisas lá. Sabia que acontecia um curso ou outro, mas pra mim aquilo era um mundo muito grande. (Entrevistado Benet, 2019).

Aqui é muito importante... Você tem algum lugar pra se refugiar, pra se alegrar e você fica feliz. Tem muitas coisas que você pode aprender aqui, tem gente que não dá valor, mas pra mim é muito importante (Entrevistada Keila, 2019).

Os entrevistados avaliam, ainda, que teriam muito menos oportunidades de integração e de fazerem boas amizades, além de muito menos informação sobre inúmeros aspectos da vida e dos conteúdos das atividades em si. O CEU ainda é visto pelos participantes desta pesquisa como um espaço de confiabilidade, de segurança, que conferiu acesso facilitado a uma série de atividades, até então fora do alcance à maior parte da população local. Tal qual “uma escola particular”, **valorizando sensivelmente o território.**

Como espaço de pesquisa empírica elegemos neste estudo os CEUs Butantã (na zona Oeste) e Navegantes (na zona Sul). Ali, propusemo-nos a analisar os *impactos* nas trajetórias de vida desses jovens, sujeitos sociais e de direito, do ponto de vista pessoal, familiar e coletivo. Buscou-se, ainda, refletir sobre a experiência educativa vivida pelos jovens a partir das *narrativas* por eles produzidas ao longo das entrevistas.

A partir dessas análises, procurou-se, ainda, perceber como se dá a apropriação de saberes e valores nesse processo de mediação socioeducativa e sociocultural. E como esse encontro transforma o ser humano e este pode transformar a realidade – a sua, de forma pessoal, a de sua comunidade e da sociedade também.

Para esta pesquisa investigamos a trajetória de jovens entre 15 e 29 anos de idade, residentes do entorno social da comunidade dos CEUs em estudo. Essa juventude se revela num espectro bastante amplo em termos de diversidade. Mesmo circunscrita num mesmo território, ela apresenta suas múltiplas faces que, ao mesmo tempo, a tornam ímpar e comum.

As Tabelas e os Quadros que se seguem apresentam os dados representativos da pesquisa. Todavia, não representam, necessariamente, os números macros dos CEUs estudados, tampouco o programa como um todo. Os nomes dos entrevistados foram substituídos para garantir sua privacidade e o caráter disposto nos termos de consentimento livre e esclarecido.

4.1 PRIMEIROS DADOS

Para essa etapa da análise, procederemos analisando separadamente cada uma das unidades e, ao final, estabeleceremos uma narrativa unificada, intercalada por trechos das narrativas originais dos participantes desta pesquisa, que servirá de conclusão a este capítulo.

Assim, iniciaremos com o CEU Butantã, no distrito do Butantã - zona Oeste da cidade de São Paulo -, seguido do CEU Navegantes, na região do Grajaú - zona Sul da cidade.

4.1.1 Entrevistados do Centro Educacional Unificado Butantã

O CEU Butantã– Professora Elizabeth Gaspar Tunala – foi inaugurado em 12 de setembro de 2003.



Ilus.: 28 Lazer às margens do Lago do CEU Butantã

O CEU Butantã foi construído sobre o charco da “Água Podre”, região de brejo. Após o trabalho arquitetônico, destacou-se esse belo lago, no qual peixes e garças costumam alegrar o tempo dos que vêm sentar-se às suas margens para um piquenique familiar ou apenas para um momento de repouso.

Nessa amostra colhida a partir do CEU Butantã, foram entrevistados cinco jovens entre 22 e 29 anos, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino, subdivididos nas seguintes faixas etárias: entre 21 e 25 (um); entre 25 e 29 (quatro).

Quadro 3 - Descrição do perfil dos entrevistados com referência ao CEU Butantã

| Entrev. | Sexo | Cor/Raça | Idade | Nascim. | Escolar | Tempo ADESC CEU | Ocupação | Bairro |
|---------|------|----------|-------|----------------|---------|-----------------|-----------------------|-------------|
| Kelly | F | N | 22 | São Paulo | 1º Sup. | 8 anos | Cantora | Bonfiglioli |
| Mari | F | N | 28 | São Paulo | EMC | 6 anos | Telemark. | Com. Sapé |
| Ayanna | F | N | 29 | São Paulo | Sup. C. | 4 anos | Professora Ed. Física | Rio Bonito |
| Mauro | M | N | 27 | São Paulo | EMI | 5 anos | Motorista | Com. Sapé |
| Daniel | M | Np | 28 | Belo Horizonte | EMC | 3 anos | Funcion. Público | Com. Sapé |

Fonte: Dados da autora (2019).

Os nomes aqui utilizados são fictícios e buscam salvaguardas à identidade dos participantes. Todos os jovens entrevistados têm uma profissão, e é a partir dessa atividade profissional que garantem a sua subsistência. Somente um dos entrevistados tem filhos. Nenhum dos participantes estava estudando no momento da entrevista.

No quesito escolaridade, todos haviam terminado o Ensino Fundamental: um havia interrompido o Ensino Médio (1º ano) e os demais o concluíram. Apenas um dos entrevistados havia concluído o Ensino Superior, muito embora dois deles tenham ingressado em faculdades.

Os dados acima descritos representam o percentual restrito a essa amostra. Buscou-se, no entanto, alguma ressonância com os dados da cidade, disponíveis na página on-line da Prefeitura do Município de São Paulo *Infocidade*³⁵ – consultada em 06 de outubro de 2019.

Ali, destacam-se alguns dados bastante interessantes acerca da população total e seu grau de instrução, apontando que, do total de **11.739.241** habitantes do município de São Paulo, em 2017, havia 20,38% dessas pessoas que eram “Não alfabetizadas” ou tinham o nível “Fundamental I” incompleto; 14,25% possuíam o nível “Fundamental I” completo ou o “Fundamental II” incompleto. Trata-se de quase dois milhões e quatrocentas mil pessoas em condições de escolaridade precárias (Ensino Fundamental I incompleto) e muito precárias (Não alfabetizadas) na cidade de São Paulo – a terceira maior megalópole do mundo.

Os dados ainda apontavam: “Fundamental II” completo ou “Médio” incompleto eram 14,39%; “Médio” completo ou “Superior” incompleto 33,36%; e “Superior” completo 17,61% - não muito distante dos 16,66% apontados na presente investigação.

Tabela 1
População total por grau de instrução
Município de São Paulo
2017

| Unidades territoriais | Total | Não alfabet. / Fund. I incompleto | Fund. I completo / Fund. II incompleto | Fund. II completo / Médio incom. | Médio completo / Superior incompleto | Superior completo |
|-----------------------|------------|-----------------------------------|--|----------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Município São Paulo | 11.739.241 | 2.392.475 | 1.673.061 | 1.689.828 | 3.916.719 | 2.067.158 |
| Percentual | 100% | 20, 38% | 14, 25% | 14, 39% | 33, 36% | 17, 61% |

Elaboração e cálculos da autora.

Fonte: <https://Infocidade.prefeitura.sp.gov.br>. Consulta em: 06/10/2019 (conf. Nota nº).

³⁵ Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/grau_de_instruo_pesquisa_od_2017_utf8_1565117352.htm.

Especificamente sobre o Butantã, temos:

Tabela 2
População total por grau de instrução
Subprefeitura Butantã e os distritos municipais
2017

| Unidades territoriais | Total | Não alfabet. / Fund. I incompleto | Fund. I completo / Fund. II incompleto | Fund. II completo / Médio incom. | Médio completo / Superior incompleto | Superior completo |
|-----------------------|----------------|-----------------------------------|--|----------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Butantã | 453.363 | 77.153 | 55.275 | 72.530 | 141.800 | 106.605 |
| Percentual | 100% | 17,02% | 12,19% | 16,00% | 31,28% | 23,51% |
| Butantã | 53.986 | 6.824 | 3.318 | 5.924 | 15.775 | 22.145 |
| Morumbi | 51.789 | 7.112 | 4.208 | 6.080 | 16.351 | 18.037 |
| Raposo Tavares | 105.874 | 21.898 | 14.909 | 16.835 | 38.264 | 13.969 |
| Vila Sônia | 119.068 | 20.666 | 10.280 | 13.974 | 39.717 | 34.430 |

Elaboração e cálculos da autora.

Fonte: <https://Infocidade.prefeitura.sp.gov.br>. Consulta em: 06/10/2019.

Observa-se que o distrito do Butantã (na subprefeitura do Butantã) difere sensivelmente dos outros distritos da mesma subprefeitura. A média de habitantes com nível superior neste distrito (23,5%) é superior à média da cidade (17,6%). Aqui, é importante destacar que os distritos do Butantã e Morumbi são conhecidos por seu alto padrão de vida.

Comparado com os dados do distrito de Raposo Tavares, região onde se encontra o CEU Butantã, por exemplo, a diferença mostra-se drástica. Assim, mesmo inclusa numa área considerada de classe média e alta, no bolsão de pobreza no qual o CEU está localizado, a realidade de desigualdade social se assemelha àquela vivida pelos moradores das periferias mais afastadas e abandonadas da cidade de São Paulo.

Na comparação direta, considerando somente as relações horizontais no distrito de Raposo Tavares, é possível observar que, do total de **105.874** habitantes, ali existem 20,6% de pessoas “Não alfabetizadas” ou que não concluíram o nível “Fundamental I”; aproximadamente 14% possuíam o nível “Fundamental I” completo ou o “Fundamental II” incompleto.

Tabela 3**População por grau de instrução****Distrito municipal Raposo Tavares
2017**

| Unidades territoriais | Total | Não alfabet. / Fund. I incompleto | Fund. I completo / Fund. II incompleto | Fund. II completo / Médio incom. | Médio completo / Superior incompleto | Superior completo |
|-----------------------|----------------|-----------------------------------|--|----------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Butantã | 453.363 | 77.153 | 55.275 | 72.530 | 141.800 | 106.605 |
| Raposo Tavares | 105.874 | 21.898 | 14.909 | 16.835 | 38.264 | 13.969 |
| Percentual | 23,35% | 28,38% | 26,97% | 23,21% | 26,98% | 13,10% |

Elaboração e cálculos da Autora.

Fonte: <https://Infocidade.prefeitura.sp.gov.br>. Consulta em: 06/10/2019.

Em comparação com o distrito do Butantã, em termos de números absolutos, contrastam absurdamente os números de pessoas da primeira faixa de análise (Não alfabetizadas / Fund. I incompleto): no Butantã, são 6.824 pessoas – um número bastante expressivo em relação ao próprio distrito (12,6%), porém, três vezes menor que esse mesmo grupo no distrito de Raposo Tavares: 21.898 pessoas. Na comparação que atravessa a Subprefeitura, essa porcentagem aumenta ainda mais: o distrito detém 28,38% dos indivíduos pertencentes à primeira faixa de análise.

Ainda em relação ao próprio distrito de Raposo Tavares, os dados apontam: no nível “Fundamental II” completo ou “Médio” incompleto eram 15,9%; “Médio” completo ou “Superior” incompleto, 37,36%; e “Superior” completo, 13%.

Ao investigar os determinantes da desigualdade educacional no Brasil, levantam-se as questões do impacto do desenvolvimento socioeconômico na estratificação educacional. O aspecto da desigualdade educacional, como apontado por Danielle C. Fernandes (2004), apresenta alguns fatores causais, como a profundidade dos abismos da questão socioeconômica no país (do ponto de vista macroestrutural), bem como fatores correlatos à pobreza, existência material e origem, como o nível educacional da mãe, nível educacional do pai, *status* ocupacional do pai, raça e gênero.

Outro fator importante apontado refere-se à ausência de políticas públicas que visem promover efetivamente a igualdade no acesso a oportunidades sociais, e consequentemente educacionais, no Brasil. Assim, as desigualdades sociais se perpetuam e empurram as oportunidades de ascensão social para o topo do sistema educacional.

A persistência da estratificação racial, refletida no sistema educacional, como no caso brasileiro, é outro fator importante apontado no referido estudo. Deve ser funcionalmente relacionada aos ganhos simbólicos e materiais do grupo racial dominante, no caso, os brancos, como afirma Hasenbalg (1979).

Neste estudo, os dados referentes às questões de raça/cor e gênero foram obtidos a partir da autodeclaração dos participantes. Assim, das cinco pessoas entrevistadas, quatro se consideraram negras e uma das jovens classificou-se como “branca parda”. Pontuamos, ainda, que o fato de a pesquisadora ser negra pode ser um aspecto a ser considerado nas respostas – ou porque os entrevistados sentiram-se à vontade para se posicionar neste quesito, que ainda é, de certa forma, um tabu muito mal resolvido na sociedade brasileira – ou exatamente o contrário. Negro, aqui tomado segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compreende as pessoas pretas e pardas.

Apesar desta pesquisa não apresentar o recorte racial, o mesmo se fez presente, uma vez que a **Questão Racial** apresenta-se como aspecto fundante na sociedade brasileira, forjada a partir do sistema econômico da escravidão com drásticos desdobramentos nas relações inter-étnicas e/ou inter-raciais no território brasileiro até os dias de hoje (segundo decênio do século XXI).

Essa é uma discussão relevante, principalmente no contexto de sociedades hierarquizadas a partir de identidades tomadas socialmente como raciais. Advém de relações de poder e dominação em que, a despeito das tentativas de negociação entre os grupos, para a garantia do bem-estar das partes envolvidas, existe um déficit de reconhecimento de uma ou várias partes da relação, classificando tal processo como um exercício de desqualificação e desigualdade – ou seja, um grupo se *auto-hiperqualifica* de maneira a ser autorreferenciado valorativamente melhor, em detrimento e desvalorização de outro grupo ou grupos.

É preciso buscar a ampliação da discussão das relações raciais e dos direitos humanos para além dos grupos desvalorizados socialmente (negros, mulheres, indígenas, homo afetivos) – e sim como um debate político importante para toda a sociedade, uma vez que todos estão incluídos nesta questão. (MACHADO, 2003).

A abordagem das relações raciais no Brasil resvala em um histórico e sistemático processo de expropriação, exploração e desvalorização feito por parte das elites que se fundam numa matriz eurocêntrica, caucasiana (branca) e cristã, as quais ainda hoje buscam manter-se sobrepujadas às populações não brancas, particularmente, as negras – esquema este cruel e perversamente reproduzido no país, vide Munanga (2007).

Ancoradas no racismo, na discriminação e no preconceito, disseminados como senso comum, as relações raciais brasileiras carregam o significado de segregação, instrumentalizada enquanto ação sistêmica que se insere no imaginário coletivo e manifesta seus efeitos mais trágicos no cotidiano das cidades.

Desdobram-se em preconceitos, discriminações, sentidos comuns que escamoteiam, amarram a necessária discussão dialogada sobre a temática racial no Brasil, enquanto problema da questão social posta na sociedade brasileira.

Quanto à origem regional, a maioria (quatro) é nascida na cidade de São Paulo. Somente um dos entrevistados nasceu no Estado de Minas Gerais, destacando sua experiência de infância no meio rural ou “na roça”, como ele mesmo colocou.

Entre os pais, os jovens da região do Butantã apresentam uma composição múltipla: existem os filhos de pais nascidos em São Paulo (dois); aqueles que são nascidos em outros estados (em particular da região Nordeste), com destaque, nesta amostra, para Minas Gerais (três), Paraíba (dois) e Pernambuco (três). Todos os avós são de outros estados, muito embora nem todos tenham migrado para a capital paulista.

É importante ressaltar aqui a importância da migração para a construção e o desenvolvimento da cidade de São Paulo, muito embora muitos migrantes – particularmente os nordestinos e negros – ainda sofram com o preconceito e a discriminação na cidade.

O fato de ser migrante nordestino em São Paulo também assinala tipos de preconceitos e formas de exclusão ou “estigmas”, como apontado por Erving Goffman (1988), ou seja, uma situação social a partir da qual o indivíduo *está* inabilitado para a aceitação plena num dado contexto social. Em seu trabalho, Goffman utiliza outros termos que se desdobram a partir do *estigma*, numa dupla perspectiva: a do *Desacreditado*, cuja característica do estigma é imediatamente evidente (negro); e a do *Desacreditável*, aquele cujo estigma não é conhecido nem imediatamente perceptível (nordestino).

Quanto à escolaridade dos pais dos entrevistados, está assim distribuída: mais da metade dos pais e mães dos entrevistados (nove) não completaram o Ensino Fundamental (até a 8ª série/ 9º ano), havendo, inclusive, um considerável grupo de pessoas (três) não alfabetizadas. Uma pessoa concluiu o Fundamental II. É importante ressaltar que estamos analisando dados da periferia da cidade de São Paulo, a maior cidade da América Latina.

Apesar da grande defasagem de escolaridade (destacando que os dados da amostra referem-se a pessoas não alfabetizadas, ou sem o Fundamental I completo), é perceptível que houve um avanço em termos geracionais, ou seja, comparando-se a escolaridade entre pais e

filhos, nota-se um aumento significativo de aquisição de escolaridade na geração dos atuais jovens.

Quanto à participação dos entrevistados em organizações comunitárias, existe algum envolvimento. Entre os entrevistados, dois declararam que têm interesse e, por vezes, participam de “uma ou outra reunião”. Dois participantes afirmaram participar de modo mais atuante dos movimentos culturais da região, fazendo uso, inclusive, dos CEUs, enquanto espaço agregador e estrutura física para eventos como saraus e apresentações, entre outros. Há, ainda, a mobilização independente do CEU, nas próprias comunidades, como grupos culturais, blocos carnavalescos e afins. Apenas um participante afirmou não ter nenhuma participação comunitária no momento por falta de tempo.

Todos os entrevistados ainda residem na região – quando não na mesma moradia, em outras nos arredores ou no bairro, o que denota uma ligação com o lugar, o “pedaço”.

Por fim, quanto aos dados apontados no tocante ao tempo de participação nas atividades socioeducativas e socioculturais (ASESCs) do CEU, todos os entrevistados as frequentaram por, pelo menos, 4 anos, incluindo os que ainda frequentam o equipamento (cinema, teatro, voluntariado). Todos os jovens aqui entrevistados frequentaram o CEU Butantã desde a sua inauguração em 2003.

Tabela 4
Tempo de Frequência e Participação nas ASESCs – Butantã

| Entrevistado | Tempo no bairro | Tempo no CEU | Atividades | Desligamento (ano) |
|--------------|-----------------|--------------|---|--------------------|
| Kelly | | 8 | Música, Teatro, Capoeira, Natação | 2012 |
| Mari | | 6 | Dança, Esporte | 2010 |
| Ayanne | | 4 | Dança, Teatro, Esporte, Natação, Biblioteca | 2008 |
| Mauro | | 5 | Esporte, Natação | 2010 |
| Daniel | | 3 | Teatro, Esporte, Natação, Biblioteca | 2010 |

Fonte: Dados da autora (2019).

4.1.2 Entrevistados do Centro Educacional Unificado - Navegantes

O CEU Navegantes – Professor José Everaldo Rodrigues Cosme – foi inaugurado em 12 de dezembro de 2003, embora já estivesse em funcionamento desde 19 de setembro do mesmo ano. Está localizado no bairro Cantinho do Céu, Grajaú.



Ilus.: 29 Painel grafitado na parede do prédio da Gestão – CEU Navegantes.

O painel acima, de autoria de Alexandre Orion,³⁶ tem 32 metros de altura e é pintado em preto e branco. Destaca um bebê que brinca com casinhas tais quais as que circundam o CEU, criando uma impressão de continuidade com o restante da paisagem. A obra sugere o constante e cruel processo de desapropriação já característico da localidade, daí seu título: “A Apreensão”.

Quadro 4 - Descrição do perfil dos entrevistados com referência ao CEU Navegantes

| Entrev. | Sexo | Cor/Raça | Idade | Nasc. | Escolar | Tempo ASESCs CEU | Ocupação | Bairro |
|---------|------|----------|-------|-----------|---------------|------------------|--------------------------|---------------------|
| Keila | F | N | 16 | São Paulo | 2º EM | 1 ano | Cuida de crianças | C. do CEU |
| Angel | F | N | 28 | São Paulo | EMC | 7 ano | Dona de casa | C. do CEU |
| Lúcio | M | N | 25 | São Paulo | EMC | 5 anos | Ajudante Geral/motorista | C. do CEU |
| Marcia | F | Np | 25 | São Paulo | EMC | 6 anos | Manicure | C. do CEU |
| Célio | M | Nb | 16 | São Paulo | 2º EM | 6 anos | Estudante | C. do CEU |
| Benet | M | N | 24 | São Paulo | Pós- G Mestr. | 6 anos | Bolsista FAPESP | Narciso-Barão Geral |

Fonte: Dados da autora (2019).

Expressaram-se, nessa amostra, jovens entre 16 e 29 anos, sendo 50% do sexo feminino e o restante do sexo masculino, subdivididos nas seguintes faixas etárias: entre 15 e 18 anos (dois); entre 18 e 21 (nenhum); entre 21 e 25 (um); entre 25 e 29 (três). Os três participantes mais velhos são casados e têm filhos. Um estava desempregado e vivia de bicos

³⁶ Ver matéria jornalística nos anexos desta tese.

frequentes (como ajudante, servente de obra e motorista), naquilo que podemos chamar de *trabalhos precarizados*, sem garantias de direitos trabalhistas ou estabilidade, porém com frequência recorrente.

Desse grupo, todos haviam terminado o Ensino Fundamental (II): um havia parado no início do Ensino Médio (1º ano) e os outros já haviam concluído essa etapa. Apenas um dos entrevistados havia concluído o Ensino Superior e ingressado na pós-graduação, em nível de Mestrado.

Assim como ocorreu com os dados obtidos no Butantã, os acima descritos representam o percentual restrito a esta amostra. Na ressonância com os dados da cidade e para facilitar a análise, retomamos a Tabela 1, sobre os dados da população paulistana por grau de instrução. A seguir, observamos os dados com relação à Subprefeitura da Capela do Socorro.

Ainda no que se refere aos dados da cidade de São Paulo, a população que compõe o grupo de pessoas não alfabetizadas e com Fundamental I incompleto é maior do que o grupo de pessoas que concluíram o Ensino Superior (quase um “Grajaú” inteiro de diferença – cerca de 330 mil pessoas).

Tabela 1
População total por grau de instrução
Município de São Paulo
2017

| Unidades territoriais | Total | Não alfabet. / Fund. I incompleto | Fund. I completo / Fund. II incompleto | Fund. II completo / Médio incompl. | Médio completo / Superior incompleto | Superior completo |
|----------------------------|-------------------|-----------------------------------|--|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Município São Paulo | 11.739.241 | 2.392.475 | 1.673.061 | 1.689.828 | 3.916.719 | 2.067.158 |
| Percentual | 100% | 20, 38% | 14, 25% | 14, 39% | 33, 36% | 17, 61% |

Elaboração e cálculos da autora.

Fonte: <https://Infocidade.prefeitura.sp.gov.br>. Consulta em: 06/10/2019.

A Capela do Socorro é uma grande subprefeitura, e o distrito do Grajaú, um imenso território onde moram mais de 61% dos habitantes da região. Em 2017 eram 383.469 habitantes, dos quais mais de 90 mil eram não alfabetizados ou tinham o Ensino Fundamental incompleto. No caso da Capela do Socorro, mais de 138 mil pessoas estavam nessa situação, ou seja, mais que o distrito de Raposo Tavares inteiro. Obviamente ao falar do Grajaú,

estamos considerando que é um distrito enorme - mais de três vezes o distrito de Raposo Tavares e quase o tamanho da subprefeitura do Butantã.

Tabela 5
População total por grau de instrução
Subprefeitura Capela do Socorro e os distritos municipais
2017

| Unidades territoriais | Total | Não alfabet. / Fund. incompleto | Fund. completo / Fund. incompleto I | Fund. completo / Médio incompl. II | Médio completo / Superior incompleto | Superior completo |
|--------------------------|----------------|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Capela do Socorro | 621.118 | 138.630 | 101.574 | 111.213 | 213.558 | 56.142 |
| Percentual | 100% | 22, 32% | 16, 35% | 17, 90% | 34, 38% | 9, 04% |
| Cidade Dutra | 201.253 | 41.898 | 27.181 | 34.003 | 72.076 | 26.095 |
| Grajaú | 383.469 | 90.835 | 67.649 | 73.349 | 131.575 | 20.061 |
| Socorro | 36.396 | 5.897 | 6.744 | 3.862 | 9.907 | 9.986 |

Elaboração e cálculos da autora.

Fonte: <https://Infocidade.prefeitura.sp.gov.br>. Consulta em: 06/10/2019.

Na comparação direta, considerando somente as relações horizontais no distrito do Grajaú, é possível observar que, do total de **383.469** habitantes, 23,69% são de pessoas “Não alfabetizadas” ou que não concluíram o nível “Fundamental I”; aproximadamente 17,64% possuíam o nível “Fundamental I” completo ou o “Fundamental II” incompleto. Em comparação com o distrito de Socorro, o menor da região (36.393) em termos de números absolutos, contrastam-se absurdamente os números de pessoas da primeira (“Não Alfabetizadas” / “Fundamental I” incompleto) e da última faixa de análise (Ensino Superior completo). No Socorro são 5.897 pessoas nesse primeiro nível de análise – um número bastante grande em relação ao próprio distrito (16,2%), porém quinze vezes menor que esse mesmo grupo no distrito do Grajaú: 90.835 pessoas. Na comparação que atravessa a subprefeitura, essa porcentagem aumenta ainda mais: o distrito detém 65,5% dos indivíduos pertencentes à primeira faixa de análise.

No que se refere aos indivíduos que completaram o Ensino Superior, enquanto o Grajaú apresenta 5,23% de pessoas nesse nível, o distrito de Socorro destaca-se por ter 27,43% de sua população nesse nível de escolaridade.

Tabela 6

População total por grau de instrução

Distrito municipal do Grajaú

2017

| Unidades territoriais | Total | Não alfabet. / Fund. I incompleto | Fund. I completo / Fund. II incompleto | Fund. II completo / Médio incompleto | Médio completo / Superior incompleto | Superior completo |
|-----------------------|---------|-----------------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Grajaú | 383.469 | 90.835 | 67.649 | 73.349 | 131.575 | 20.061 |
| Percentual | 100% | 23, 69% | 17, 64% | 19, 13% | 34, 31% | 5, 23% |

Elaboração e cálculos da autora (2019).

Fonte: <https://Infocidade.prefeitura.sp.gov.br>. Consulta em: 06/10/2019.

Ainda em relação ao próprio distrito do Grajaú, os dados apontam: para o nível “Fundamental II” completo ou “Médio” incompleto eram 17,6%; “Médio” completo ou “Superior” incompleto, 34,3%; e “Superior” completo, como já destacado, somente 5,2%.

Os quesitos raça/cor e gênero foram obtidos a partir da autodeclaração dos participantes. Assim, as seis pessoas se consideraram negras, embora uma delas tenha declarado ter “o tom de pele mais claro”.

No tocante à origem regional, todos são nascidos na cidade de São Paulo.

Seus pais, em sua maioria (sete), nascidos em São Paulo, embora remontem a avós de outros estados (em particular do Nordeste). São paulistanos que fazem parte, portanto, de uma segunda geração de descendentes de migrantes. Entre os outros, quatro são de outros estados (um da Bahia, dois de Pernambuco e um de Minas Gerais). Um dos pais é desconhecido da entrevistada.

Quanto à escolaridade dos pais dos entrevistados, está, assim, distribuída: mais da metade dos pais e mães (nove) não completaram o Ensino Fundamental (até a 8ª série/ 9º ano), havendo, inclusive, três destes que são pessoas não alfabetizadas. Dois não finalizaram o Ensino Médio, apesar de terem ingressado nele.

Já no que tange à participação dos entrevistados em organizações comunitárias, existe pouco envolvimento (três não participam). Somente um entrevistado relatou não apenas participação, como militância junto ao Movimento Negro e LGBT. Duas entrevistadas

declararam que têm interesse e, por vezes, participam de “alguma reunião”, o que não é mais frequente por falta de tempo.

Quanto à moradia, somente um dos entrevistados deixou de morar na região (da Vila Narciso, São Paulo, para Barão Geral, Campinas). Todos os outros permaneciam residindo no mesmo bairro, mesmo morando em outras residências.

Tabela 7
Tempo de Frequência e Participação nas ASESCs – Navegantes

| Entrevistado | Tempo no bairro | Tempo no CEU | Atividades | Desligamento (ano) |
|--------------|-----------------|--------------|--|--------------------|
| Keila | 16 | 1 | Dança e Artes | 2019 |
| Angel | 28 | 7 | Dança, Música (Percussão/Bateria/Fanfarras), Teatro, Natação, Recreio nas Férias... e mais | 2011 |
| Lúcio | 25 | 6 | Xadrez, Basquete, Futsal, Natação, Violão, Trompete, Recreio nas Férias | 2009 |
| Márcia(*) | 25 | 6 | Capoeira, Balé, Ginástica Olímpica, Xadrez, Kung Fu, Natação, Futsal, Recreio nas Férias... e mais | 2011 |
| Célio | 16 | 6 | Natação e Música | 2019 |
| Benet(**) | 24 | 6 | Natação, Biblioteca, Informática, Música, Recreio nas Férias | 2011 |

Obs.: (*) Os entrevistados que se destacam por chegar ao bairro aos 6 anos e (**) por morar fora do bairro aos 19 anos.

Fonte: Dados da autora (2019).

Este último quesito refere-se ao tempo de participação e às atividades desenvolvidas ao longo da interação nas atividades socioeducativas e socioculturais (ASESCs) do CEU. À exceção de uma entrevistada que iniciou sua frequência no CEU em 2017, participando das atividades por pouco mais de um ano, todos os outros entrevistados (cinco) participaram das atividades por seis anos ou mais. Destes, quatro conheceram e frequentaram o CEU desde a sua inauguração em 2003.

4.2 SISTEMATIZANDO NOSSOS DIÁLOGOS

A partir da observação dos espaços físicos e sociais, esta pesquisa qualitativa teve como um dos procedimentos metodológicos as entrevistas narrativas, a partir de um roteiro de perguntas abertas e a respectiva sistematização dos dados, analisados e triangulados à luz das teorias estudadas.

Esse roteiro buscou abranger os tópicos e alcançar as respostas à questão-problema desta investigação. Para tanto, foram elaborados alguns instrumentais previamente testados, até chegarmos ao conjunto de questões que se mostrou mais adequado aos fins e que, ainda, trouxe novas provocações, tanto para a presente análise, quanto para análises futuras.

No bojo dessas entrevistas, estabelecemos diálogos com onze jovens, dois educadores, duas mães de jovens, além do depoimento de uma ex-gestora do CEU Butantã, a atual gestão do CEU Navegantes e dois membros das comunidades em estudo.

O primeiro aspecto abordado pelo roteiro para as entrevistas narrativas refere-se ao percurso que cada participante percorreu até chegar ao CEU. As trajetórias descrevem caminhos e pontos de partida - não necessariamente geográficos, mas humanos, afetivos e históricos - pelos quais os participantes passaram, desde seu lugar inicial, no território, até sua vida atual - a partir de suas escolhas, passando pela construção de suas subjetividades, que consideraram como seu percurso dentro do CEU.

Apesar da iniciativa de participar das atividades do CEU de forma geral ter sido dos próprios jovens informantes, em alguns casos eles foram levados até a inscrição pelos seus responsáveis.

... eu cheguei aqui pela minha prima que me chamou (em 2017 – fiquei por um ano). Eu vi que tinham várias coisas. Aí, eu me apaixonei pela dança, principalmente. Mas, de resto, eu vejo as crianças felizes estudando aqui muitas coisas... [risos] ... - Eu comecei quando fazia recreio nas férias. Eu era pequena, mas comecei a fazer coisas aqui, mesmo, foi ano passado. Pra mim... - eu não sei se é pras outras pessoas que gostam de dançar -, mas te ajuda, você perde a timidez. Porque, dançando - você vai ficar tímida no começo -, mas você perde a timidez, não só na dança, como na escola, apresentação de várias outras coisas, te ajuda muito nisso... (Entrevistada Keila, 2019).

Trata-se do que podemos chamar de um dado de prevalência. Um tipo de apropriação a partir do qual, mesmo que subliminarmente, a aquisição de uma “potência”, de uma habilidade, é levada para os diversos campos da vida. Porque está internalizada. Está entranhada no jeito de ser e estar desenvolvido pela subjetividade/ pelo indivíduo.

Todos chegariam ao CEU, fosse a partir da iniciativa de pais, parentes, amigos, ou por iniciativa própria. É interessante que a maior parte das narrativas acerca de como chegaram às atividades nos CEUs partem, inicialmente, da experiência escolar.³⁷

O mundo da escola é trazido, inicialmente, como referencial de relações de ensino-aprendizagem. Aos poucos, os jovens vão percebendo a distinção entre as formas de posicionar-se e gerir o processo educativo, e comentam essa discussão com os arte-educadores. Com isso, acaba ocorrendo uma comparação, e o aprendizado de um espaço é trazido para outro. [...] Há ainda a aproximação da própria escola que busca auxílio, seja para encaminhar jovens para o atendimento na entidade, seja para discutir casos ou situações em comum. Mas há, em algumas situações, um descompasso: por um lado um ótimo desempenho nas atividades de Arte-educação junto às entidades, em contrapartida à ocorrência de dificuldades no aprendizado escolar (Machado, 2010, p. 211).

Estas questões ficam mais claras nos depoimentos dos jovens participantes quando falam do ponto de partida de seu ingresso no CEU, seja como aluno e participante das atividades socioeducativas e socioculturais ali, ou, somente, como participante das ASESCs do CEU.

No início das atividades do CEU havia, ainda, uma crença de que era necessário estudar em escola pública para poder frequentá-lo.

Então, eu cheguei até o CEU porque sempre estudei em escola pública, né?
(Entrevistado Daniel, 2019).

De fato, os CEUs constituem-se como uma política pública à disposição de todo e qualquer cidadão. Assim, qualquer pessoa, independentemente de sua condição e moradia, poderia, em tese, estudar nas escolas dos CEUs e fazer uso das atividades propiciadas pelas ASESCs da Gestão do CEU. Os CEUs, por outro lado, também são a expressão de uma política social que se expressa pela própria implantação desses equipamentos nos espaços

³⁷ Características gerais do sistema educacional brasileiro: é composto por três níveis básicos: Ensino Fundamental, Médio e Superior. O primeiro nível abarca a **Educação Infantil**, incluindo as creches voltadas para crianças de 0 a 3 anos; e as escolas de educação infantil ou pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos; e o **Ensino Fundamental**, de 9 anos, com ingresso a partir dos 6 anos. O segundo nível é composto pelo **Ensino Médio**, em 3 séries. Por fim, o **Ensino Superior**, com duração de 3 a 6 anos, e a **pós-graduação** (*lato sensu*, mestrado e doutorado). Os dois primeiros níveis são obrigatórios. A Constituição Brasileira (1988) e outras legislações em vigor atribuem ao Estado, enquanto poder público, a responsabilidade de oferecer condições de ensino de modo a atender à demanda em todo o país (ensino público, laico, gratuito e acessível a todos). Para tanto, é garantida por lei a obrigatoriedade de subsídios, como o fornecimento de merenda escolar, material didático, transporte e uniformes, entre outros. A legislação estabelece também o objetivo de universalizar o atendimento. Em termos de ensino superior, cabe ainda ao poder público criar e manter universidades e outros estabelecimentos de ensino superior com o objetivo não só de fornecer formação de alta qualidade, mas também de promover o desenvolvimento da pesquisa acadêmica em vários níveis. Cabe, ainda, ao Estado a responsabilidade para com a educação de jovens e adultos que não tiveram condições de cursar o ensino regular na idade devida. Também é responsabilidade estatal a oferta de ensino especial com atendimento gabaritado aos educandos com necessidades especiais. Apesar de uma legislação que aponta metas e objetivos ideais, a realidade nos contextos cotidianos locais nem sempre retrata a proposição dessa situação ideal.

mais precarizados socialmente, enquanto bolsões de pobreza e exclusão social (ou inclusão perversa, como apontado por Martins e Sawaia).

Eu estudava no Jardim Eliana, na Escola Municipal Plínio Salgado (EMEF) ... Lá eu ia terminar até a oitava série. Quando eu tava na terceira série, foi quando começou a inaugurar o CEU. Aí, todo mundo queria ir pro CEU (Entrevistada Angel, 2019).

Houve, na verdade, um grande furor na ocasião, que culminou com aqueles que passaram a frequentar a EMEF do CEU (EMEF Jd. Eliana) e aqueles que se mantiveram em suas escolas de origem e participavam das ASESCs.

Eu estudava numa escola chamada Paula /.../, ficava lá no Cocaia. Eu era da EMEF. Eu era da quinta série... Aí o CEU já estava inaugurando. Ele estava em reforma, ainda. Aí, quando inaugurou, apareceu uma vaga pra mim e eu peguei e mudei para o CEU. Comecei a estudar lá – da quinta à oitava. (Entrevistado Lúcio, 2019).

Foi quando eu iniciei a primeira série na escola do Cocaia. E, aí, eu fui pedir pra minha mãe pra eu fazer a carteirinha. Eu fazia todas as atividades...! Eu ia pra lá principalmente quando não tinha aula, que eu continuei a estudar onde eu tava antes. (Entrevistada Márcia, 2019).

Eu sou o mais novo dos quatro filhos, sempre estudei em escola pública. Estadual, em geral (só a oitava série em escola municipal – e o ensino infantil). Participei de alguns projetos sociais, mas o primeiro que me motivou de ir, principalmente, foi para o CEU... (Entrevistado Benet, 2019).

Entre as características que assinalam o trabalho socioeducativo e sociocultural, está o sentimento comum entre os educadores e oficineiros: senso de “gratificação” proporcionado pelo trabalho. Deixaram explícita a “paixão” com que se envolvem no trato com os educandos e as atividades. Esse aspecto remete àquilo que Machado (2010) aponta como sendo a “sensação de brilho nos olhos” ao falar da atividade. Já Paulo Freire afirma

... por esse outro saber, aberto ao gosto de querer bem, à coragem de querer bem aos educandos e a afetividade, não me assusta poder expressá-la; selo meu compromisso com os educandos, e preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (FREIRE, 1996, p. 159).

Pensando em afetividade como tudo aquilo que afeta o ser humano, seja de forma positiva ou negativa, não podemos nos furtar de trazer o relato do jovem Benet, que viveu, aos

11 anos de idade, talvez um dos momentos mais dolorosos de sua vida. E foi justamente dentro do ambiente escolar, pela ação efetiva e/ou omissão de professores.

É importante refletir que, enquanto instituição do Estado, a escola tende a manifestar, em suas relações, as mesmas mazelas e grandezas da sociedade em que se insere. Daí as relações hierárquicas de poder; os sentidos comuns e preconceitos; as discriminações; e, por outro lado, as percepções e manifestações de justiça e solidariedade – como no caso Benet: uma circunstância em que a escola não soube absorver em sua essência, apropriar-se das questões ligadas à diversidade e pendeu à brutalidade de buscar moldar seu público da maneira como o racismo, a homofobia e o elitismo classista apontavam.

... e eu era “a bichinha”³⁸ dos irmãos. Meus irmãos sempre eram os valentões, os fortões, os legais. Até minha irmã, também. Minha irmã sempre foi bem moleque, nesse sentido... “vai, apronta” e não sei o quê... E eu era o... que estudava... que gostava de ler... de aprender... talvez até para tentar me diferenciar, nesse sentido – tentar positivar alguma coisa pra mim mesmo. Eu entrei na escola, já meio que sabendo ler, ... ler alguma coisa, ali... Eu ficava muito com os livros dos meus irmãos... Eu tinha vários cadernos (que sobravam dos meus irmãos). E quando eu entrei na primeira série (primeira, segunda, terceira, quarta série...) eu era o melhor aluno da sala em todos os anos que eu fiz... E era um pouco desse processo... Aí, no Ensino Fundamental II, eu passei por algumas situações, inclusive com perseguição de professores... – foi na quinta ou na sexta série. E eu decidi parar de ir para a escola. Enfim... “Não vou mais!” Porque eu tinha medo de ir, entendeu? ... Tudo era uma questão... o sapato que eu estava indo e estava rasgado, era uma questão, entendeu?... A roupa, o jeito de ser... Tudo era uma questão. A minha família não sabia lidar nenhum pouco com nada daquilo, né? Nossa...! Meu pai³⁹ recebia reclamação o tempo inteiro. Mandava todo mundo falar comigo, o tempo inteiro. Eu recebia “bronca” o tempo inteiro... Só que nada daquilo iria resolver a situação. E eu também não sabia... [tinha 11 anos] Eu também não colocava quais eram os problemas, porque eu sabia, também, que eles não seriam resolvidos pela minha família, sabe? E... aí... eu era o único da sala... Não era igual, por exemplo, quando eu estava na oitava série, ou no Ensino Médio – na sala específica do Ensino Médio em que eu estudei, tinham muitas pessoas muito boas, que eram vistas como muito boas. Aí, a reviravolta aconteceu. Isso foi por causa de uma professora de português, que era a Verônica, bem novinha, ela ficava muito preocupada. Ela e a Ivoneide. E elas queriam conversar, ver o que iriam fazer... (Entrevistado Benet, 2019).

As professoras se cotizaram e compraram um sapato para o jovem, mas mesmo assim:

³⁸ Termo, em geral pejorativo, para referir-se à pessoa homoafetiva do sexo masculino.

³⁹ O pai é deficiente de fala (mudo), não é alfabetizado e trabalha como jardineiro.

... eu fui reprovado. Por falta, não foi por nota. Só por falta, por ausência... Assim... Trezentas e vinte faltas (divididas por quatro – que são quatro aulas por dia). Aí, lá, no ano seguinte, foi o processo de mudar de escola - a turma inteira mudou de escola. A gente mudou de escola e eu acabei indo para outra turma (Entrevistado Benet, 2019).

Esse relato explicita a importância das políticas públicas que colocam as condições mínimas para o aluno estar no ambiente escolar em condições que lhe confirmam serenidade e segurança de ser dignamente respeitado por ser um aluno da escola, ser um cidadão brasileiro, um sujeito de direitos. E ser um humano em estado peculiar de desenvolvimento, e que precisa ter condições de desenvolver-se plena e integralmente. A escola em questão, uma das “escolas de latinha”⁴⁰ do Governo do Estado de São Paulo, não dispunha da política de uniforme, nem da merenda escolar como refeição:

... era muito diferente da visão que eu tinha da escola... coisa quadrada que você vê uma “ração” no intervalo, que as pessoas vão estar bravas e cansadas e tudo muito precário. Eu não esqueço de escolas muito precárias, em relação às outras, mesmo do Grajaú, né? Eu, no Ensino Fundamental... E eram escolas em rua de terra, escuras, sem iluminação. Escolas de lata, muito depredadas. Era muito difícil ... Muitas brigas fora da sala de aula... Muita violência com corpo... do lado de fora. Igual já aconteceu, sabe? Então, tem isso, né? O que piorava também essa minha visão das escolas mais formais, sabe? E o CEU era... Era nos espaços do CEU e suas atividades que eu ia extravasar e pensar outras coisas, né?(Entrevistado Benet, 2019).

Essa narrativa traz à tona a necessidade de reflexão acerca das políticas públicas sociais voltadas para as populações em situação de risco e vulnerabilidade social. Desde o fornecimento da merenda escolar, aos uniformes completos e material escolar, até a formação continuada para seus educadores (uma formação continuada no tocante à sensibilização às questões sociais que atravessam as histórias de vida e as dinâmicas do cotidiano escolar), passando, ainda, pela implantação de equipamentos dotados de bens e serviços culturais e esportivos como biblioteca, teatros e piscinas, disponibilizando atividades dirigidas, como as ASESCs, para a população e, particularmente, sua juventude.

Essa formação continuada refere-se ainda a uma possibilidade de materializar na escola uma forma de Pedagogia Social (Souza Neto, Caliman, Silva, Machado, Graciani etc.),

⁴⁰ As chamadas “escolas de lata”, ou “escolas de latinha”, referem-se à denominação popular para as escolas públicas instaladas em contêineres metálicos ou construídas em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto. Apesar de terem sido propostas como uma alternativa emergencial para a falta de vagas nas localidades, algumas funcionaram por mais de vinte anos nas periferias da cidade de São Paulo.

de modo a promover junto aos educadores a compreensão da realidade vivida pelos jovens das periferias urbanas, que vivem inúmeros preconceitos no plano social, e não deveriam ter que enfrentá-los, também dentro das salas de aula, a partir de seus próprios professores – aqueles que deveriam ser seus parceiros na aventura da relação de ensino e aprendizagem.

Deveria ali expressar-se a alegria do fazer junto, com rigorosidade metodológica, aprimoramento de competência, seriedade e afetividade (positiva), como propõe Freire. Uma aventura que destacaria o trabalho coletivo desenvolvido pelos sujeitos do processo educativo: o grupo de educandos aliado a uma mediação consciente e hábil de todo o processo desenvolvido pelo educador. Isso contribuiria para o aprendizado não só do educando, mas também dos educadores e, muitas vezes, indiretamente, dos familiares, da gerência escolar e das relações comunitárias.

Um contraponto dessa experiência, porém, foi relatado pela jovem Kelly, que conta um momento especial que viveu na EMEF onde estudava desde a 5ª série.

... eu fico até meio emocionada é... Porque eu lembro que eu escrevi uma cartinha, eu não sei se eles pediram para falar sobre sonho, alguma coisa, assim. Aí, eu escrevi uma redação ou uma carta, não lembro ao certo, falando sobre isso. Tava falando sobre sonho... Aí, eu gosto de arte, e tal, não sei o quê... E, aí, eu entreguei, e era uma aula vaga. Eu tava muito triste, porque teve uma época que tava tendo muita aula vaga, mas é ... Não sei ao certo, às vezes... O que era... Não sei se tava faltando professor... Não lembro. Mas, aí, eu escrevi e entreguei, né? Não lembro se era para uma inspetora... Alguém pegou. Aí, eu esqueci uma pasta minha de música na sala e, aí, depois, quando eu fui ver alguém falou, assim, “Kelly, vai na sala da diretora”. Aí fiquei, “Ai, meu Deus, o que será que aconteceu?”, falei “Oche, não fiz nada...!”. Fiquei toda... Eu fui pra sala, lá. Aí, tava lá minha cartinha e ela escreveu uma resposta - na época era a Suely. Aí, ela escreveu... Ela respondeu a minha cartinha! E, aí, ela falando “Ah, persista nisso... que legal!”. Não sei o quê... E eu fiquei... “Nossa, meu...!”. Porque nunca tinha acontecido isso: uma diretora responder algo, e eu nem sabia pra quem ia... Só tinha escrito. Foi meio que um desabafo, porque eu tava lá na aula vaga, aí, falei... “Ah, vou escrever isso aqui”. E, aí, junto da minha carta, tava a pasta de música e aquilo foi muito simbólico, entendeu? Porque ela tava falando pra eu persistir... Tá? “E você esqueceu sua pasta de música”. Tipo, “eu li, aí...”, depois eu fiquei... Até foi, aí, que elas me conheceram mais, realmente. Não sei se elas já tinham me visto cantar, ou não sei o quê. Mas para você ver, um contato de uma coisa simples, uma carta no horário de aula... Assim, que era até uma aula vaga, né? Felizmente mais uma coisa simples que para mim, assim... Foi algo muito marcante... Não foi algo, assim... “É obrigatório!” - “Aí, qual a profissão de vocês?” - Não! Foi algo livre,

era para você escrever o que você queria... E, aí, aconteceu, assim. (Entrevistada Kelly, 2019).

As trajetórias perpassam pelo ponto de partida das escolas, a partir do qual os jovens compreendem a questão das políticas públicas, muito embora as confundam, por vezes, com as políticas sociais. A escola, nesse contexto, é uma referência para todos os entrevistados, daí, talvez, o porquê de todos iniciarem seus relatos por ela. A escola, de fato, é um grande referencial nos territórios.

O percurso entre a escola tradicional e o CEU, por outro lado, perpassa o território enquanto elemento importante que configura e expressa a realidade objetiva de ausência (intencional) do Estado nos referidos espaços.

O bairro assume, para os entrevistados, diversas facetas. Ora tomado como pequeno (para uma grande quantidade de pessoas que se amontoam a cada espaço disponível), ora visto como grande (tanto em termos de extensão espacial, quanto em sua perspectiva de possibilidades, de valorização e crescimento social e estrutural). O bairro é a representação simbólica das condições de vida que ali as pessoas enfrentam.

Essas trajetórias ainda relatam um pouco das pequenas e grandes tragédias, desafios e “táticas” desenvolvidas por estas comunidades para manterem suas sobrevivências. Essas *táticas* (como visto por Certeau), muito próprias dos grupos despossuídos e segregados, permitem-lhes jogar o jogo da inclusão perversa, driblam as dificuldades – desde não ter quem cuide efetivamente das crianças, enquanto se vai trabalhar, até o abandono escolar por perceber ali um espaço que, além de não fornecer uma mediação eficaz e efetiva entre o *conhecimento conteudista* e a realidade vivida, ainda apresenta-se hostil e violento.

Por outro lado, é na relação entre iguais, nas trocas, nas atividades conjuntas e/ou coletivas, nas possibilidades encontradas entre as brechas das estruturas massificantes, que os jovens (e as comunidades como um todo) vislumbram alternativas de transformação (social e pessoal): empoderam-se daquilo que podem e buscam exercer seu poder de apropriar-se do que está ao seu alcance.

Nessa perspectiva, por vezes, o único espaço/ alternativa vislumbrado de manterem-se vivos é, exatamente, a associação ao poder paralelo, ao crime e a outras estratégias ilícitas que os mantenham vivos. Paradoxalmente é neste contexto que estão mais vulneráveis, mais efetivamente em risco pessoal e social.

Um dos “efeitos” dos CEUs nas comunidades refere-se a este contexto, na medida em que disponibiliza alternativas e espaços, constitui um ambiente democrático de convivência, promove também uma dada “esperança-estranha” de que as coisas podem ser diferentes em seus percursos de vida, de que outra ordem de coisas é possível em suas vidas.

Assim, o menino que poderia ver-se destinado à participação ou ao trabalho como operário de uma “boca de fumo”,⁴¹ ou “biqueira” local, passa a ver que as coisas podem ser diferentes e que sua realidade está implicada com as escolhas que faz; a partir da percepção das leituras que faz de sua própria biografia, pode acessar as experiências que viabilizam sua própria emancipação. Mesmo mantendo sua “camaradagem” junto às estruturas e pessoas associadas ao crime na região, ele escolhe, por exemplo, ser servente de pedreiro, “camelô” ou entregador de pizza, ou algo que o valha. Mesmo mantendo seu relacionamento com as esferas do “poder local”, que lhe dá certo *trânsito* entre as diversas esferas dispostas em seu lugar, em sua quebrada. Ele conquista autonomia suficiente para dizer “não” e ser respeitado em suas escolhas, passando a novas etapas, novas perspectivas, a outros destinos possíveis (e melhores) para a sua própria vida.

Os relatos ainda mostram que há o conhecimento do governo que deu início e implementou o programa CEU na cidade de São Paulo. Reconhecem este como um conjunto de ações e iniciativas do governo, que faz uso dos recursos públicos em prol da população (como o programa Leve Leite, entre outros).

... quando foi a novidade do CEU, na época da Marta Suplicy - acho que foi das mais votada do Grajaú - ela que divulgou (quando ela tava na área do governo), ela divulgo o leite, Leve Leite, foi ela quem começou o projeto... Quando inaugurou o CEU, foi ela quem criou bastante coisas envolvidas com o CEU. (Entrevistada Angel, 2019).

Em termos de trajeto geofísico entre o CEU e as residências dos participantes, a maior parte morava, e ainda mora, a 10-15 minutos do CEU. Um dos jovens estava a 30 minutos de distância (caminhando), e outro dos informantes não mora mais na cidade de São Paulo na atualidade.

Assim, as indicações afetivas de familiares e amigos trouxeram as primeiras informações sobre esse equipamento chamado CEU, que estavam construindo na região, e suas atividades em arte, esporte, cultura e lazer. Um aspecto que chamou a atenção na análise

⁴¹ Local de venda de drogas ilícitas.

foi o fato de que diversos participantes mais velhos, tiveram de convencer os pais a autorizarem suas participações nas atividades do CEU.

Nem todos tiveram sua origem na região, mas quando da inauguração do Centro, 80% dos participantes tiveram seu primeiro contato com a “novidade do CEU”.

Então, eu vim pra cá, pro Cantinho do Céu, eu tinha aproximadamente 6 anos. (Entrevistada Márcia, 2019).

De forma geral, a implantação dos CEUs gerou mudanças na região, inclusive na dinâmica das outras escolas e no remanejamento de estudantes.

Eles queriam dividir, quem era da região Cantinho do Céu poderia estudar no CEU mesmo. (Entrevistada Angel, 2019).

Aí, o que eles, no meio do ano, mandaram uma autorização pra escola pra conversar com os pais decidir se autorizam sair da escola, que eles estavam dando prioridade pra quem mora no Cantinho do Céu pra estudar no CEU... (Entrevistado Lúcio, 2019).

Houve transferências e muita procura para a EMEF do CEU, particularmente entre os moradores do próprio Cantinho do Céu.

... ah, minha filha...! Me deu na telha... “eu quero ir, eu quero ir!”. Enchi o saco da minha avó! Aí, ela falou... “Ah, você quer ir? Então, vai.” Falei... “Ah, vó... é mais perto ...” e tal... (Entrevistada Angel, 2019).

Aí, apareceu a vaga para diversas oficina também lá... violão, capoeira, dança de black, natação, a pista de skate... E para mim... Foi bom pra mim, só que depois da oitava (série) eu tive que mudar de novo. Mas ainda continuei frequentando lá as atividades. Frequentei o Recreio de Férias... Eu ia pra lá, para participar (Entrevistado Lúcio, 2019).

A relação entre a escola do CEU e as ASESCs aparece de forma tênue nos relatos e narrativas dos jovens entrevistados. Na verdade, não há nenhum relato em que o início das ASESCs se deu a partir de uma atividade compartilhada entre EMEF (CEI ou EMEI) e Blocos Esportivos e/ou culturais do CEU. De modo geral, a iniciativa partiu dos próprios jovens que convenceram suas famílias a autorizarem suas participações.

E, aí, minha mãe trabalhava - eu tinha 6 anos e meu irmão, 8 anos - a gente ficava sozinhos, pra minha mãe poder ir trabalhar. E, nessa época, eu só estudava. Era da escola pra casa... Aí, depois, né?... Inauguraram o CEU. Aí - mais eu que meu irmão - comecei a fazer as atividades. (Entrevistada Márcia, 2019).

A realidade de diversas famílias nas periferias das cidades ainda perpassa por questões sociais como as famílias monoparentais femininas. Esse fenômeno, bastante recorrente nas classes pobres da sociedade brasileira, revela não uma emancipação feminina, mas o agravamento das situações de vulnerabilidade entre mulheres pobres, particularmente as negras, em geral as com maior déficit escolar e, portanto, com os trabalhos mais precarizados e desvalorizados pelo mercado de trabalho.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), analisados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas (IPEA, 2018), apresentam que, do total de 71,3 milhões de famílias do país, o **número daquelas chefiadas por mulheres mais que dobrou (105%) nos últimos 15 anos, passando de 14,1 milhões, em 2001, para 28,9 milhões, em 2015. O conceito de *chefia* usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) designa a chamada “*pessoa de referência*”, ou seja, o integrante da família considerado *responsável* por aquela residência pesquisada (Cavenaghi e Alves, 2018).**

Outro aspecto, em relação à educação escolar, aponta a uma visão mais crítica da escola pública naquelas localidades, particularmente as que se situam próximas da Av. Pedro Escobar, rumo ao Cantinho do Céu. Ali foi identificada uma precariedade dos equipamentos escolares e suas relações com a comunidade. Como a sociedade brasileira, a escola apresenta diversas facetas - por vezes cruéis, por vezes solidárias.

... e a escola? Ela excluiu, assim, um grupo e... sei lá! A gente não consegue lidar com essa questão porque, de fato, é muito difícil, mesmo! E eu acho que nessas atividades extracurriculares... Assim... Imagina um complexo escolar, educativo e... não sabia lidar com a dimensão daquilo! Esse era o CEU! Mas era muito diferente da escola... (Entrevistado Benet, 2019).

A proposta de educação integral dos CEUs veio, aos olhos dos jovens entrevistados, como uma resposta para as afirmações “Era da casa pra escola, da escola pra casa” e “tipo, como a gente tem nada pra fazer, às vezes, e quer fazer algo” ou “pode tá triste em casa e... tem muita gente que quer fazer coisas e não consegue - tipo, por não ter CEU onde mora e por não ter dinheiro, também, pra pagar algum lugar onde consegue fazer...”.

Porque... Nossa! Uma escola grandona, bonita, com tudo que tinha direito... piscina, teatro, era a sensação daquela época, né?!... Então, assim, foi. Mais pra conhecer mesmo, pra participar dos eventos, de tudo. Lógico, iam dar continuidade do estudo que estava tendo lá, né? Mas, aí, foi a partir da quarta série que eu comecei a ir pro CEU. (Entrevistada Angel, 2019).

Apesar de ser esta uma expressão, uma maneira de referir-se à abundância e variedade de ofertas e oportunidades de atividades, no caso, há de se levar em consideração o reconhecimento do direito de todo cidadão de usufruir de bens e serviços disponíveis na sociedade, em geral.

Em certa medida, está posto para os jovens participantes que políticas públicas como o CEU ou o Leve Leite, ou na área da saúde, entre outros, são direitos conquistados e não favores de uma dada administração municipal, no caso.

Porque é grátis, aí... Porque, tipo, você não paga nada. (Entrevistada Kelly, 2019).

Essa relação por vezes também se perde em momentos de alienação – perde-se o senso de que as políticas públicas são pagas, sistematicamente, pelos valores de arrecadação de impostos e outros tributos. Por isso, não é “de graça”, não é “não paga nada”; apenas não precisa pagar de novo.

Eu só entrei aqui como hobbie. Eu vim só brincar, me divertir, passar o tempo. Mas depois mudou. Hoje eu vejo como uma profissão. (Entrevistado Célio, 2019).

As trajetórias narradas pelos entrevistados perpassam diversos tópicos e visões da realidade que atuam como ponto de partida até a implantação do CEU e a transformação deste em um “membro da comunidade”, a qual, por sua vez, também acabou se modificando:

Antes era perigoso aqui e a gente não tinha asfalto, não tinha o que tem hoje. Ó [olha], antigamente não tinha perua [micro-ônibus], tinha van.⁴² Eu peguei na época da van, época do passe.⁴³ Aí, depois que veio a van, veio o ônibus que era aquele com cordãozinho, né? Depois o que apertava o botãozinho... e, aí, foi melhorando aos poucos, né? Porque... Até na sede da Associação Cantinho do Céu, com mais participação nas reuniões, ou até mesmo as pessoas que se interessam... mesmo, a gente fazendo abaixo-assinado pra poder melhorar... (Entrevistada Angel, 2019).

Outro aspecto apontado refere-se ao fato de que é perceptível a subjetividade afetiva que transforma o espaço periférico em um território próprio, fazendo do “Local” um “Lugar”. Esse tipo de avaliação mostrou-se recorrente ao longo da pesquisa: um tipo de observação do cotidiano que vislumbra as melhorias e que coloca o CEU como elemento agregador de valor ao território.

⁴² Van: tipo de veículo adaptado como autolotação, transportando passageiros nas regiões mais afastadas da região central da cidade. Lotação, também conhecida como Kombi, Perua ou Besta.

⁴³ Pequeno *ticket* impresso em papel que dava acesso ao transporte coletivo urbano. Foi substituído pelo Bilhete Único.

Hoje a gente tem asfalto, a gente tem ruas, hoje tem lojas uma do lado da outra. Hoje, nossa! O Cantinho do Céu é maravilhoso, de como ele era, como que era antigamente... Se você, hoje...- eu até acho errado – se você vai pesquisar, hoje, o Cantinho do Céu no Google, ele só mostra como era a periferia antigamente, não mostra como está hoje... lindo, cheio de lojas, casas bonitas, todo... Melhorou as condições financeiras das pessoas, né?

É inevitável a comparação do espaço urbano local da atualidade com os mesmos espaços de quinze anos passados. Houve grandes benefícios e uma sensível valorização das referidas áreas, a partir do investimento na infraestrutura do entorno e das regiões onde foram instalados os CEUs. No entanto, apesar dos sentimentos de pertença e de apreciação, tais espaços continuam a estar longe da média de boa qualidade e acesso dos serviços públicos oferecidos pela cidade.

Hoje, a gente fala, assim, “ah, moro na favela”, hoje eu acredito que não é mais uma favela, né? É um bairro, até que bonzinho... asfaltado, fora as escolas e as condições financeiras que melhoraram pra todo mundo, né? Antigamente, comparando com hoje, está muito melhor! Fora, assim, tem os perigos? Tem. Mas, é aquilo, né? Todo lugar tem, né? Todo lugar tem os seus perigos. Igual, assim, você se envolve se você quiser, né? Se você fica na sua, ninguém mexe com você. (Entrevistada Angel, 2019).

As próprias atividades e a organização para a participação nas mesmas também se inserem como elementos que agregam valor positivo aos territórios.

Então, isso foi, porque... Assim, quando a gente entrou, aí, começou a ter as aulas... Eu lembro que a gente tinha as aulas, né? Normal, uma continuidade do estudo que a gente estava tendo a quarta série. E, aí, pra você fazer as oficinas, você tinha que fazer a carteirinha. E, aí, quem se interessava tinha que ter a carteirinha! Só podia participar das oficinas quem tinha a carteirinha. Aí, eu mesma comecei a fazer, mas começar a pegar firme mesmo foi a partir da quinta série quando que começa, né? Você tem o ano todo pra fazer uma atividade só e você vê o que te interessa... (Entrevistada Márcia , 2019).

Ao longo do processo de participação das ASESCs nos CEUs, uma série de outros aspectos também foram sendo agregados à rotina dos jovens participantes, como a predisposição ao *aprendizado do novo*, o entendimento da importância da organização nos processos coletivos e o papel das escolas. A percepção, enfim, de que eles tinham uma responsabilidade a partir das escolhas de atividades que fariam.

Tudo isso foi... Porque na época era tudo novo e tinha aula de percussão, foi lá que eu comecei a aprender, que eu me interessei por aula de percussão, aí, tinha os dias de piscina, aí, tinha aquele outro prédio lá que eram aulas de oficina, tinha

curso de teatro, aí, tinham cursos, tipo, de outras coisas, danças, aí, você tinha que escolher o que você quer de acordo com o horário. Não dava pra fazer tudo, mas alguma coisa que dava pra, vamos supor, quem estudava de manhã fazia as atividades à tarde, e quem estudava à tarde fazer as atividades de manhã e já ficava praticamente o dia todo no CEU, e nós que estudava de manhã passava o dia inteiro. (Entrevistado Daniel, 2019).

No entanto, não é propriamente a formação de artistas, atletas ou esportistas o que se propõem a fazer as ADESCs dos CEUs, mas a formação cidadã que permita aos sujeitos, a partir da educação integral, fazer escolhas conscientes que os emancipem.

... tem uma amiga minha, o nome dela é Sabrina, estudou com a gente no CEU, ela era, nossa, ela era apaixonada por fazer esporte, então, jogava bola. Porque tinha uma oficina, o professor de educação física deixa os alunos praticar os esportes, fazer futebol, vôlei essas coisas, e hoje ela é atleta... Ela sofreu um acidente, perdeu alguns membros, e hoje ela é atleta paraolímpica. (Entrevistada Angel, 2019).

A observação do cotidiano, desenvolvida pelos jovens participantes ao longo do processo de entrevista, permitiu fazer um retorno (*feedback*), senão uma leitura (ou releitura) da própria vida e de seus percursos até os dias atuais.

Então, que nem eu tinha dito... As atividades foram aula de violão. Também teve aula daqueles instrumentos de ópera, e tal... Mas só que eu não me identifiquei com eles. E depois eu parei, porque tive que trabalhar, né? Mas eu tenho vontade ainda de continuar... (Entrevistado Célio, 2019).

É comum aos jovens do grupo aqui pesquisado, a partir dos 15 ou 16 anos, iniciarem as atividades de trabalho no mercado formal (de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho) ou informal. A necessidade familiar ou pessoal os impulsiona para o ingresso cada vez mais cedo no mundo do trabalho, seja como aprendizes ou no primeiro emprego.

Então, eu cheguei até o CEU porque sempre estudei em escola pública, né? Aí, quando inauguraram o CEU começou essas atividades. Aí, umas coleguinhas minha pegou e falaram de lá pra mim... Aí, eu fui pedi pra minha mãe pra eu fazer a carteirinha. Na época minha mãe não queria fazer, mas acabou fazendo. (Entrevistada Marcia, 2019).

O relato de que a família, inicialmente, não queria a participação no CEU foi algo recorrente em 70% das entrevistas desta pesquisa. Algumas mães, indagadas sobre isso, relataram temer não ser aquele um espaço voltado para o público pobre, preto, da periferia:

Você, veja bem... com tudo o burburinho que tinha (sobre o CEU), a gente estava acostumado com esses clubes fechados dos ricos. Eu mesma já tinha ido

trabalhar lá no Guarapiranga. Tem o clube dos funcionários públicos lá no Novo Horizonte... Então, a gente não sabia direito se a gente ia poder ficar bem lá... Sabe como é, né? Gato escaldado... (Entrevistada D. Tereza, 2019).

Esse temor perpassava a possibilidade de que seus filhos pudessem ser discriminados, magoados ou feridos na tentativa desse tipo de participação. Esses aspectos remetem ainda ao relato do sociólogo Florestan Fernandes acerca de sua própria trajetória acadêmica.

No caso de Florestan Fernandes - filho de mãe solteira, nos anos 1920, que trabalhava como empregada doméstica -, houve uma grande resistência da mãe, que não gostou da ideia de seu filho entrar em um curso de “madureza” (que depois tornou-se “supletivo”, e hoje é denominado como Educação de Jovens e Adultos - EJA), temendo que, tendo estudado, ele passasse a ter vergonha dela.

Uma criança ou um adolescente, dentro desse submundo, já faz muito quando enfrenta a pressão negativa contra a curiosidade intelectual. (FERNANDES, 1977, pp. 146 e 147).⁴⁴

Em suas relações de amizade na rua, algo similar também aconteceria, pois seu gosto pelos estudos logo acabou transformando-se em chacotas: “Vai ficar com miolo mole”, costumavam lhe dizer.

Por outro lado, mesmo enfrentando essas chacotas, Fernandes destaca a sabedoria alcançada por seres humanos que, a partir de seu cotidiano, realizam fazeres, desenvolvem saberes e se emancipam na própria convivência com seus pares, em seus espaços.

É que, entre eles, encontrei pessoas de valor, que enfrentavam as agruras da vida com serenidade e tinham o seu padrão de humanidade: sabiam “ser homens” e, nesse plano, eram mestres insuperáveis, com toda a sua rusticidade, depreciação da cultura letrada e incompreensão diante dos próprios interesses e necessidades. Foi deles que recebi a segunda capa de socialização, que superpôs à anterior, pela qual descobri que a medida do homem não é dada pela ocupação, pela riqueza e pelo saber, mas pelo “seu caráter”, uma palavra que significava, para eles, pura e simplesmente, “sofrer as humilhações da vida sem degradar-se”. (FERNANDES, 1977, p. 147).

Passado o impacto inicial, em outros casos, a própria família encaminhou seus jovens às atividades do CEU.

Minha avó me colocou aqui. Um amigo do meu primo indicou pra ela. Ela colocou meu primo pra tocar violino, depois ela me colocou pra tocar percussão. (Entrevistado Célio, 2019).

⁴⁴ “Em Busca de uma Sociologia Crítica e Militante”, incluído em *A Sociologia no Brasil, 1977*.

Os espaços do CEU acabaram se mostrando como ambientes de congregação, nos quais as pessoas se encontravam, desenvolviam atividades conjuntamente, seja compartilhando espaços de uso público, seja compondo equipes, formando grupos e desfrutando do convívio em esportes, cursos, oficinas ou atividades de participação social e comunitária.

Ah, eu comecei a frequentar o CEU... Acho que quando iniciei foi em 2010. Eu sei que desde o começo eu frequentei uns cinco ou seis anos... Eu comecei fazendo capoeira. Eu fazia todas as atividades, eu ia pra lá principalmente quando não tinha aula. Eu ia pra lá nove horas da manhã e saía às cinco da tarde, minha mãe ficava muito brava... (Entrevistada Marcia, 2019).

... acho que foi a primeira biblioteca que eu fui na minha vida foi a do CEU. Inclusive fui com o meu pai, tal. E foi mais ou menos assim que eu cheguei ao CEU. (Entrevistado Benet, 2019).

Nos bairros das periferias urbanas da cidade paulistana, as únicas bibliotecas disponíveis eram as das escolas, em geral bastante precarizadas. A chegada dos CEUs trouxe a possibilidade do desenvolvimento de uma cultura que aproximava a população do seu entorno ao universo da leitura e de outras atividades ligadas ao setor da biblioteca (da pesquisa ao sarau; da leitura à produção literária; da participação, enquanto assistência, à apresentação das expressões locais de cultura e arte).

Entre os jovens entrevistados, a maior parte (73%) iniciou as atividades nos CEUs desde a sua inauguração. Havia uma grande expectativa na ocasião e muita mobilização nos entornos sociais. Iniciaram as ASESCs a partir dos cadastros de matrículas e da confecção das “carteirinhas do CEU”. Tinha início, assim, o processo de escolha das atividades disponibilizadas em cada CEU.

... eu acho que, na verdade, foi por acaso. Eu andava muito pelo bairro. Então, quando você anda muito pelo bairro, você vê uma coisa diferente, você quer ver o que vai acontecer, e aí numa de “quero ver o que vai acontecer”, foi quando eu descobri que ia ter atividades, aí foi quando eu me inscrevi na primeira vez. Foi pela parte do teatro, e aí você vai descobrindo que tem outras atividades... E aí você vai se inscrevendo em outras atividades, a partir daí, nunca mais eu saí do CEU [risos] (Entrevistada Ayanna, 2019).

É perceptível entre os depoimentos a visão das ASESCs dos CEUs como alternativa para se evitar “fazer coisa errada”, para “ocupar a mente”, “sair da rua”, termos recorrentes ao longo de várias das entrevistas que expõem a vulnerabilidade social a que os jovens estão

expostos nas referidas regiões (aspecto este que pode ser ampliado para toda São Paulo). Apesar do seu aspecto lúdico, a rua implicava diversas situações de risco: desde um atropelamento até a possibilidade de ser aliciado pelo crime organizado/ tráfico de drogas (seja como consumidor ou operário), passando pelo tédio (fazer nada ou “ficar à toa”), pela falta de perspectiva, ausência de oportunidades e afins. As questões colocadas pelas dinâmicas do crime e da contravenção, mais que adesão à ilicitude, são aqui vislumbradas como táticas e estratégias de sobrevivência em inúmeros casos, remetendo às ideias que Michel Foucault aponta em seus escritos, como nas obras “Vigiar e Punir” e “Microfísica do Poder”.

A visão dos participantes quanto às ASESCs revela a importância da atividade para os jovens, então educandos, enquanto um conjunto de práticas que se destacam das atividades regulares da escola por trabalharem, além dos conteúdos específicos da atividade em si, aspectos como a percepção dos jovens sobre aspectos do mundo e suas potencialidades como seres humanos, seres sociais e seres culturais.

Participei da natação, além da percussão. Fiz muitas amizades. Ainda tenho amizade com uns cinco. (Entrevistado Célio, 2019).

Eu lembro muito bem quando fundaram o CEU. Eu era pequeno ainda... E a grande novidade dos CEUs, pelo menos para os meus irmãos mais velhos, era ir na piscina. Era ir nas atividades da piscina. Então, a primeira vez que eu fui para os CEUs foi acompanhando meus irmãos. Eu devia ter uns 7 ou 8 anos, mais ou menos, e foi para ir na piscina do CEU no domingo. Era uma piscina gigantesca, tinham várias pessoas, vários vizinhos. Tinha um conflito com o meu pai, que não queria deixar eu ir, porque tinha medo do bairro zoadado... Mas como meus irmãos iam, eu pude ir acompanhá-los. (Entrevistado Benet, 2019).

E com o tempo eu comecei a fazer umas atividades lá, mas não cheguei a fazer um curso necessariamente. Eram mais atividades mais esporádicas... teatro, coisas que as outras escolas nos levavam para lá... E o Recreio nas Férias, é claro. (Entrevistado Mauro, 2019).

A valorização de expressões artísticas como forma de resistência expressa-se numa das principais vocações da região do Grajaú levada para dentro das oficinas do CEU: o grafite.

De diversas formas diferentes, ele [o educando] vai perceber que é arte. E está exposta no muro perto de sua casa, no caminho para a escola ou para o trabalho. É na periferia que a gente vai ver essa vida. Eles observam, eles veem muita coisa, observaram nos muros uma ideia de como se faz ... E que é uma coisa que faz parte do dia a dia deles, do cotidiano. (Educador Edel, 2019).

É esse exercício de percepção da realidade, de ressignificação de seu entorno, para além das mazelas, das faltas, das vulnerabilidades ali desenvolvidas, que importa, que transporta o jovem ou a criança para uma nova dimensão, dentro da mesma realidade, colocando para ele a possibilidade de transformar, de ousar fazer algo diferente daquilo que está dado.

Eu fiz balé, fiz ginástica olímpica, fiz xadrez, kung fu, fiz natação, fiz futsal, assim, eu fiz... Ah... Pode se dizer que tudo, de tudo eu fiz um pouco. (Entrevistada Mari, 2019).

Destacaram-se como atividades que diferiam do aspecto formal escolar. Permitiam escolhas, possibilidade de opinar, uma diversidade de opções reunidas num único espaço, no seu próprio bairro, sem que houvesse o impedimento do pagamento, já que, para muitas famílias, qualquer valor significava um drástico rombo no orçamento mensal.

... quem morava em casa... meu pai, minha mãe, meu irmão e minha irmã, depois nasceu mais uma - que nós somos em quatro, né?. A mais nova, então. Assim, a gente sempre tinha muita coisa dividida e... Por exemplo, para fazer um curso que eu ia queria fazer lá na Cidade de Deus em Osasco, aí eu tive que falar com a minha mãe, “Aí, mãe. Eu queria fazer um curso”, ela não sabia nem onde era. Aí ela falou... “Ah, se precisa pagar condução, não dá para fazer.” E eu falava, “Imagina... Vou a pé” e andava uma hora e meia... E voltava, mais uma hora e meia... Eu virei um “palitinho”, de tanto que eu andava - durou três meses, mas eu consegui fazer.

Aí depois, quando tava no Ensino Médio, eu passei no Objetivo⁴⁵ porque ele sempre dava umas bolsas de estudos, sabe? ... Para você poder fazer aquele curso que prepara você para vestibular. Aí, eu passei, mas também para fazer, eu ia a pé até lá na Vital Brasil. E aí eu voltava de ônibus - às vezes eu pedia carona para voltar para casa. Aí, tipo, tem que escolher... ou você vai, ou você volta de ônibus, né? E para voltar, eu voltava dez horas da noite. Aí, era mais fácil voltar de ônibus. Eu estudava às 7 [da noite] e saía de casa 5 horas [da tarde], aí andava até o começo da Vital Brasil, que era bem lá perto do número 88, dava 1 hora e meia, porque você cortando por aqui, pelo bairro, não é tão longe - do que dar uma volta, por exemplo, pelo Rio Pequeno, não sei se você conhece. Mas eu sempre cortei caminho pelo bairro, então, economizava tempo, eu já fui para Pinheiros a pé, então, andar... (Entrevistada Ayanna, 2019).

Essas ASESCs traziam oportunidades nunca ali cogitadas (como fazer balé, trombone, orquestra, natação e teatro). Traziam, ainda, a própria possibilidade, sequer antes sonhada, muitas vezes por não haver nenhum contato, nenhuma referência a esses aspectos junto à

⁴⁵ Cursinho pré-vestibular, em geral pago.

realidade cotidiana vivida pelos jovens participantes, muito menos disponibilização de recursos para poder projetá-los enquanto desejos.

Saía de manhã e já ia pras atividades, então, chegava em casa quase de noite, porque a gente passava o dia a dia no CEU. Então, era muito gostoso, eu adorava... Eu vou ser bem sincera... eu adorava! Adorava, adorava! Porque eu fazia de tudo! Eu me interessava, mesmo, pra tudo! Fazia a educação física, aí, tinha que trocar de prédio e ia lá pra outra quadra... Era muito gostoso na época... (Entrevistada Angel, 2019).

Isso o que eu fazia... Aí, tinha aulas de dança tinha... Nossa! ... Muita aula de música... violão, sopro, percussão e essas coisas. Instrumentos que participa daquele... Como é? ... Bandas de... Ah! Fanfarra. Essas coisas para quem se interessava, né? Porque era tudo novidade, fora a aula de natação, a hidroginástica, que até os idosos podiam ir... Tudo isso. Porque tinha as faixas etárias de idade, né? Pra participar... (Entrevistada Marcia, 2019).

Pode-se inferir, ainda, acerca de uma dada consciência do papel das relações de poder, a importância de haver vontade política para transformação efetiva da realidade de precariedade dos grupos mais pobres da sociedade.

... e o CEU, assim, ajuda muitas pessoas. Acho que, assim, se as pessoas se conscientizassem e se unissem e as pessoas... Assim, que estão lá em cima, que têm poder colocassem... É... Focassem na gente, visualizarem a nossa situação, entende? Se conscientizassem iria fazer muita diferença... (Entrevistado Lúcio, 2019).

Os depoimentos ainda traduzem as impressões dos participantes acerca das transformações em suas comunidades e territórios.

Teve um impacto bem grande. Muitas crianças, vira e mexe, estão aí todo o sábado brincando – seja na piscina, que agora está interditada no momento. Eu sempre vejo uma população bem alta frequentando. (Entrevistado Célio, 2019).

Aqui [no CEU] é muito importante... você tem algum lugar pra se refugiar, pra se alegrar e você fica feliz! Tem muitas coisas que você pode aprender aqui (...) Tem gente que não dá valor, mas pra mim é muito importante (Entrevistada Keila, 2019).

O início das atividades dos CEUs, assim, desenrolou um cotidiano muito mais intenso nos referidos bairros onde se implantaram.

O bairro, eu não sei... Já havia uma mescla muito intensa em termos das populações, mas as pessoas... As pessoas aqui das comunidades mais pobres... Essas mudaram, sim. Parecem mais... atuantes (?) ... Elas participam mais, veem, até fazem piquenique na beira do laguinho. (Entrevistado Daniel, 2019).

A perspectiva de participar, de fazer, de produzir e de conhecer algo novo desencadeou a curiosidade e a novidade de experimentar tudo, ou pelo menos, um pouco desse tudo que ali estava disponibilizado.

Música, dança, jogar vôlei, várias coisas... E eu não sei... É muito importante isso daqui (Entrevistada Keila, 2019).

Tinha a piscina, teatro... Era a sensação daquela época, né? (Entrevistado Daniel, 2019).

Particpei de campeonato de xadrez, fiz instrumento, natação, capoeira, black, skate... Fui pras excursão, que nem pro Hopi Hari, PlayCenter (Entrevistado Mauro, 2019).

Eu comecei fazendo capoeira, eu fazia todas as atividades, eu ia pra lá principalmente quando não tinha aula [no contraturno]. (Entrevistada Marcia, 2019).

O processo de escolha denotou ser algo valioso para os educandos, uma vez que podiam optar por algo que gostavam de fazer. Esse gosto por fazer acabou tornando-se gosto por experimentar o novo, o desconhecido, mas que fazia parte da aventura iniciada por aquele tipo de processo educativo.

... e atividades do tipo... gincanas, brincadeiras, festivais – coisas que eu sabia que iam acontecer no CEU. Mas eu ia lá, nos finais de semana... Mas a atividade que eu mais fiz no CEU em todo esse tempo, até a adolescência, foram as atividades esportivas, a piscina e um curso de informática que eu fiz. Fui muito, também, na biblioteca. (Entrevistado Mauro, 2019).

Essa experiência de escolha, de poder opinar, de ter a oportunidade de descobrir o que quer e o que gosta, descrita nas entrevistas, trouxe uma imediata comparação com os processos e as atividades educacionais desenvolvidos nas escolas. Por conseguinte, observaram, também, a diferença do comportamento dos estudantes na escola e nas atividades dos CEUs. De uma forma ou de outra, problematizam o diálogo e os valores com os quais se desenvolviam as ASESCs.

... as atividades de sala de aula eram com o professor ensinando a matéria - como português, matemática - ensinava a matéria que tinha que ensinar. Tinha a hora do intervalo, que era quando a gente tinha liberdade de escutar um som. Às vezes, quando participava de grêmio, essas coisas... Então, o grêmio que estimulava esses projetos, pra gente não ficar naquela mesmice, naquele negócio chato. Então, o grêmio, ele sempre dava alguma coisa pra gente ficar na escola, né? Em sala de aula... Pra ser legal e não ser chato... (Entrevistado Mauro, 2019).

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. (RUBEM ALVES)

Algo como o embrutecimento proposto pela visão de Rancière/ Jacotot em “O Mestre Ignorante”. Sua contrapartida à visão de uma escola mais próxima da educação que busca o desenvolvimento pleno e integral do educando, observando as especificidades das realidades vividas, valorizando suas potencialidades e capacidades, pode dar início a propostas mais parceiras da comunidade, em busca de um desempenho escolar que leve seus educandos à emancipação.

Já as atividades (ASESCs) era mais legal ainda! A gente já sabia que saía da escola e já ia pras atividades, que era participar. Então, era mais um lazer, era um lazer e não deixava de ser uma coisa que a gente estava aprendendo, entendeu? Estimular o adolescente a querer fazer alguma coisa... Vamos supor, ter uma profissão, entendeu? Hoje eu tenho amigas que estudaram comigo e hoje são cuidadoras de creche, fez faculdade de pedagogia. Então, assim, coisas que estimulavam elas a participar das oficinas pra fazer isso... (Entrevistada Mari, 2019).

O destaque apontado pelos jovens reside na dinâmica das atividades, até então, inusitadas para eles: eram lúdicas, educativas, desenvolviam a disciplina, responsabilidade, exigiam reflexão, trabalho corporal e intelectual, desenvolviam a convivência, o trato interpessoal do cotidiano, além do trabalho em grupo e a formação de vínculos (positivos).

Vínculo, nesses termos, é aqui tomado como

... uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que engloba tanto o sujeito quanto o objeto, tendo esta estrutura características consideradas normais e alterações interpretadas como patológicas. A todo momento o vínculo é estabelecido pela totalidade da pessoa. (PICHON-RIVIÉRE, 2000).

As entrevistas demonstraram a construção paulatina desses vínculos, entre educador e educando, entre educandos entre si e com as atividades. Essa construção é tomada pelos jovens informantes, ainda hoje, como um trabalho rico, que de certa forma conseguiu - senão reverter, pelo menos modificar - alguns aspectos de sua condição ante a realidade social.

Nesse sentido, a atuação dos CEUs desenrola-se enquanto ação social, e as ASESCs indiretamente trabalham a possibilidade de os jovens exercerem seu poder de transformação

sobre si mesmos: da desinibição à superação do medo dos sujeitos-educandos, ressaltando o aspecto lúdico; a percepção a um olhar mais aberto, mais crítico; a apropriação dos conhecimentos, possibilidades e a “utilidade prática” destes - tanto no mercado de trabalho quanto na vida cotidiana. Tendem a trabalhar, ainda, a expressividade: uma boa disponibilidade para se falar, argumentar, tomar iniciativas, assumir-se enquanto responsável por si próprio. Todos estes são aspectos que favorecem a formação e inserção do jovem no mundo “lá fora”.

As questões práticas do educando, seu desenvolvimento pessoal, assim como as questões de cunho imediato, como a sobrevivência pessoal e de seu grupo familiar, permeiam incisivamente o seu dia a dia.

A importância dos objetivos e métodos desta *ação educativa* é revelada nos trechos dos depoimentos colhidos nas entrevistas e, principalmente, por sua perspectiva de desenvolvimento integral ao educando. Enquanto *ação social* que mobiliza, apura percepções, abre possibilidades, alternativas e “efeito colateral”, entre outros aspectos, ela ressalta o desenvolvimento do educando - seja criança, adolescente ou jovem (cidadãos em estado diferenciado de desenvolvimento) como sujeitos de direito.

As transformações foram acontecendo, mais sutis e lentas para uns, ou completamente arrebatadoras para outros.

Ah... a música! Entrou de um jeito... Arregaçando tudo! Me deu uma profissão. Me deu um olhar, um algo pra fazer! Que muita gente por aí se pergunta “O que você vai fazer” e não sabe. E eu já sei o que eu vou fazer. (Entrevistado Célio, 2019).

Apesar da força desse depoimento, as mudanças assinaladas na maior parte das narrativas remetem, principalmente, a aspectos simbólicos, emocionais, comportamentais perceptíveis aos olhos dos entrevistados com relação a si mesmos, a partir de suas experiências nas ADESCs dos CEUs. As atividades propriamente ditas não inspiraram, necessariamente, o desenvolvimento profissional a partir delas, mas

... as atividades mudaram a vida das pessoas, tipo, mudou a cabeça das pessoas, mudou o jeito das pessoas pensarem na vida de projetar o futuro. (Entrevistado Benet, 2019).

Essa constatação assinalada nos depoimentos refere-se tanto a uma percepção da coletividade (família, amigos, comunidade) como uma autopercepção.

Mudou! Porque eu mesmo... quando eu [não] fazia, minha mente era fechada, vazia. Eu participei de outros projetos, mas enquanto eu não tava... O que eu

fazia... Oche, só pensava em ficar em rua batendo perna! Não queria fazer nada. E quando eu comecei a fazer atividade, lá, pô...! Minha mente mudou! E aí, fui com interesse pra aprender mais coisa. Então, saí daquele foco de ficar parasitando, né? Mudou minha rotina de vida, sim. E muda também assim, pra uma pessoa que não faz nada, por exemplo, “tá à toa” e vai lá, procurar uma atividade pra fazer. Muda totalmente a rotina da pessoa. A mente muda. (Entrevistado Lúcio, 2019).

Mas assim como o fato de se ter cursado matemática ou geografia na escola, por exemplo, não direciona o educando a tornar-se matemático ou geógrafo, as experiências das ASESCs não intencionam este fim, muito embora isso possa vir a acontecer.

Com certeza, a gente percebe mudanças. Tem, tipo, as crianças que começam pequenininhas, principalmente elas - querendo ou não, algumas vai ter um futuro pela frente - e começando aqui do CEU. Que não dá em nada, né? E, se vai ver, acaba sendo um artista famoso que passa em todos os lugares. Mesmo que não seja, é uma coisa que você vai levar pra vida toda. Você aprendeu aqui, vai levar pra vida toda... (Entrevistado Daniel, 2019).

Sim, te ajuda não só no que você está fazendo, mas em outras coisas também... (Entrevistada Mari, 2019).

Os depoimentos assinalam, ainda, aspectos referentes a valores, representações simbólicas e autopercepções junto ao mundo.

Eu aprendi a... Sabe? A chegar com respeito. Você não pode chegar de qualquer forma, assim... Você tem que, querendo ou não, conhecer alguém, pra alguém te apresentar, lá. Pra você chegar no lugar de forma tranquila. (Entrevistada Kelly, 2019).

Dessa forma, também, destacam as mudanças de personalidade em seus depoimentos:

Dançando, você vai ficar tímida no começo, mas você perde a timidez, não só na dança, como na escola, apresentação de várias outras coisas, te ajuda muito nisso! (Entrevistada Keila, 2019).

Acho que sou mais confiante. Tipo, acho que em apresentar trabalhos... Eu era mais tímida, aí, quando eu comecei a fazer as coisas no CEU, eu perdi a timidez... (Entrevistada Mari, 2019).

Um dos aspectos interessantes da vida na periferia refere-se a uma solidariedade intrínseca. De uma forma ou de outra, acaba surgindo esse aspecto no cotidiano das comunidades. Esse senso de comunidade é diferente do eufemismo comumente utilizado em referência às favelas e aos cortiços, habitações típicas dos bolsões de pobreza e miséria.

... que você pode ensinar várias pessoas, que você pode, tipo, o que você aprendeu, você pode ensinar pra outras pessoas que não têm essa oportunidade que você teve, pra mim eu acho que é o mais importante! (Entrevistada Keila, 2019).

Destaca-se nos depoimentos a vontade de compartilhar os saberes e o conhecimento adquiridos:

De forma positiva ele acabou contribuindo para minha escolha profissional, porque, assim, o fato de poder contribuir com as outras pessoas e compartilhar o que me levou a ser professora, então... Independente de agora eu ser funcionária pública, antes eu era professora, também... Mas eu... Mas era voluntária, então, eu estava nesse lugar de eu aprendi, então, eu me sinto na obrigação de compartilhar com as pessoas, então, eu acredito que esse tenha sido um impacto também profundo. (Entrevistada Ayanna, 2019).

As relações forjadas no cotidiano remetem à constituição do “pedaço”, sinalizado por Magnani. Um nível de colaboração e corresponsabilidade que emerge, em geral, das experiências coletivas nestas localidades – o mutirão, os movimentos reivindicatórios, a solidariedade e a compaixão por alguém que está numa situação tão difícil quanto a sua, ou aparentemente pior. Um senso de ajudar, sabendo-se que já foi ajudado e que pode vir a ser também.

Eu era assim... Eu sempre fui extrovertida, só que minha avó... Ela sempre me prendia dentro de casa. Mas isso é aquela forma de saber criar, né? Hoje eu tenho meus filhos, hoje eu posso falar que eu já sei... se a gente prende muito, ou a criança ou o adolescente vai querer sair escondido, vamos se dizer, assim... Se solta demais, né?... Aí a mãe fica com a consciência... Então, tem que saber! Com minha avó eu aprendi muito... Porque eu “queria porque queria”... Era uma coisa que eu precisava sair... Então, o CEU, pra mim, foi meio que uma salvação... Pra mim sair. Tipo, sair... Ficar mais com meus colegas, brincar... Mas, então, aquilo ocupou a minha mente. Hoje, eu sou grata porque ocupou a minha mente com as atividades, pra mim não pensar e querer fazer outras coisas... Cê tá entendendo?! (Entrevistada Angel, 2019).

Ó [olha], eu aprendi a me comunicar melhor com as pessoas... Era uma coisa que o professor... Ele sempre falava pra gente... “Olha, se você tem o respeito...”, que é o educador, né? “Se você tem o respeito pelos outros, igual na aula de artes, de teatro...”. É você tem que saber se expressar (entrar e sair), você tem que saber tudo - no teatro você tem que saber incorporar tudo, atuar, né? (Entrevistada Mari, 2019).

Nesse caso, explicita-se a apropriação que pode ser feita pelos jovens dos valores e teores das atividades disponibilizadas e desenvolvidas nos CEUs. No caso de ADESCs, como

as da experiência do teatro, pode-se destacar que as mesmas, além dos conteúdos de dramaturgia ali envolvidos, permitem, ainda, lidar com aspectos ligados à comunicação, às emoções, à capacidade de relacionar-se e improvisar, legitimando valores como o respeito, a negociação e a alteridade, ainda que não lhes sejam conferidas estas denominações.

Às vezes, não lembro se foi minha tia, ou foi minha avó que falava assim... “Essa menina é muito lesada”... Porque eu ficava muito tranquila dentro de casa. Então, eu não queria isso pra mim - ser boba, bobinha. Não! Então, eu aprendi isso pra mim, muito. E hoje eu levo pra minha vida toda... eu ensino meu filho a ser extrovertido com as pessoas, hoje eu vou ensinar pra minha filha... Então, eu levei isso pra mim. (Entrevistada Angel, 2019).

Destaca-se nos depoimentos a percepção de que as trajetórias dos entrevistados poderiam ter sido diferentes sem os efeitos advindos de suas participações nas ASESCs dos CEUs.

Sim. Ah, sim. Com certeza! Porque eu só saía pra estudar e vinha embora pra casa, a mesma coisa que eu estava fazendo lá (na outra EMEF, o Plínio, né?), só que no Plínio também as aulas de educação física eram fora do horário, mas no CEU, não. No CEU, nossa! Eu passava o dia! Então, assim, era muito gostoso... (Entrevistada Angel, 2019).

Por essas narrativas, pode-se inferir que, sem as atividades socioeducativas e socioculturais - que se propõem a integrarem as unidades escolares e serem integradoras -, numa concepção de educação integral, o CEU poderia ser como as demais escolas da região, só que maior. Outro ponto a ser observado refere-se às dimensões dos CEUs, bem como à sua intenção de unificação de seus espaços e do atendimento. Para se ter ideia, no primeiro ano de atendimento, o CEU Butantã chegou a ter entre 2 mil e 2 mil e 500 pessoas circulando em suas dependências em um dia normal, sem eventos. Daí a visão de que, sem o CEU, as pessoas dificilmente fariam essas atividades no bairro – ou mesmo teriam acesso a elas fora dele.

Não. Sem ter o CEU, não. Só se eu procurasse. Se eu fosse procurar sim, mas longe. E pagando. Aqui ficou mais próximo, mesmo. Então, se não tivesse o CEU... (Entrevistado Daniel, 2019).

Existe, ainda, a valorização das atividades propriamente ditas e o reconhecimento, mesmo que não explícito, da própria capacidade no desenvolvimento de novas habilidades:

Ah, eu mesmo, no dia a dia mesmo... Antigamente, eu não sabia jogar uma bola, entrar numa roda de capoeira... Eu não sabia entrar, só jogava... O violão, mesmo, eu arranho, eu não “sei tocar”, mas eu aprendi um pouco, lá, com eles. Então,

assim, se tiver um evento e tal perguntarem assim... “Ah, você sabe fazer tal coisa?”, e eu “Saber, saber eu não sei, mas... sei um pouco, né? Dá...”. Eu aprendi muita coisa lá. Inclusive, uma coisa que eu achei que nunca ia aprender a tocar, que é o trompete, eu aprendi, lá... Eu aprendi um pouquinho. Muita gente acha... “Eu não vou aprender, eu não vou conseguir”. Conseguir, consegue - é só ter interesse. (Entrevistado Lúcio, 2019).

Esse aspecto remete a dois grandes componentes impactantes da presença dos CEUs nos territórios: a ampliação do repertório social educativo e cultural e a chamada “formação de público”. Além de valorizar, dar espaço e visibilidade às manifestações culturais já existentes na região, o programa CEU também estimulou a produção de outros trabalhos no âmbito local, inspirando, inclusive, a profissionalização de jovens artistas.

Destacam-se aqui algumas entidades parceiras que desenvolvem ASESCs junto aos CEUs da cidade de São Paulo, como o Projeto Guri/ Santa Marcelina e o Programa do Teatro Vocacional.

Meu primeiro contato, assim, com palco profissionalmente mesmo foi lá, sabe, no CEU, porque eu lembro, tipo, que eu tava, que eu vi que tinha um teatro, eu olhei, assim... E, aí, tava o negócio da iluminação baixa e eu, “Nossa!”, falei “Que lindo!”, tipo, aquelas luzes todas, eu falei “Meu Deus, nunca vi isso, aí!”. Aí, eles davam oficina de canto coral, de capoeira também, né? E de teatro, e, aí, foi meu primeiro contato com o curso, assim, lá no CEU, porque era pra jovens, e, aí, depois tinha um que era de 14, a partir de 14 anos, que era o programa vocacional. O programa vocacional é da Secretaria de Cultura, mesmo, e da Educação, também. Assim como o CEU. (Entrevistada Kelly, 2019).

Organizações não governamentais (ONG) que se especializaram nas atividades arte-educativas (música, instrumentos, dança, teatro, entre outras).

Eu só entrei aqui como hobbie. Eu vim só brincar, me divertir, passar o tempo. Mas depois mudou. Hoje eu vejo como uma profissão. (Entrevistado Célio, 2019).

Eu, quando eu vinha... Das pessoas com quem eu fazia aula, as únicas que eram voluntárias era a de dança do ventre, que foi a Telma e Louise. E, assim, a Louise... Às vezes eu vinha na aula dela e ela fazia aula de ritmos, ela dava vários ritmos, sabe? E era muito lotada a aula dela. Isso foi antes da zumba. Antes era aula de vários ritmos, a dança com movimentos de ginásticas e eu via que as pessoas gostavam de frequentar a aula dela. Como eu sempre gostei de dança, ela foi uma das pessoas que eu me espelhei. Então, eu pensei, “eu quero também fazer isso. Eu quero ver as meninas dançando aqui comigo”. Então, a aula dela me deixava feliz e eu queria ver outras pessoas felizes. Agora é difícil expressar, num único sentimento, é uma reunião de muitas coisas, mas eu não consigo encontrar um sentimento que não seja alegria. (Entrevistada Mari, 2019).

Talvez o maior dos crescimentos percebidos pelos jovens seja a noção do próprio papel nas escolhas e no conhecimento de si mesmos.

Eu acho que fez muita diferença... Sim e não - assim, sabe? Vamos supor, uma pessoa chegar e falar assim... “Ó [olha], você tem que fazer isso e isso”... Não. Eles pegavam e ensinavam pra gente... “Você tem que fazer isso, por conta disso, a consequência é assim, entendeu?”. Eu acho que isso fez muita diferença, sim, pra mim! (Entrevistada Marcia, 2019).

Então, eu acho que, assim... O principal... Uma das principais coisas foi que, assim... O período que estava no CEU eu deixei de estar na rua, estar fazendo coisas erradas, né? Eu aprendi bastante coisa, tinha uma alimentação muito boa, lá também... Acho que o principal fator foi eu estar fazendo atividades. Não estar fazendo coisas erradas, esse foi o grande diferencial. (Entrevistado Mauro, 2019).

Além das mudanças pessoais, os jovens participantes apontaram ainda para a transformação no cotidiano da comunidade:

Ah, mudou muita coisa. Mudou, porque, hoje mesmo... Hoje você vê, a molecada tem o que fazer lá (no bairro). Não fica mais na rua. Antigamente, o pessoal fazia muita coisa errada aqui, né? Então, a criançada ficava vendo muito, isso aí. Hoje, tem uma coisa para a criança ocupar a mente... tem uma bola, tem a piscina, tem a biblioteca, tem a atividade de férias, tem também muita coisa... Então, mudou bastante, mudou muita coisa... Muita coisa mesmo! Então, a vista de antigamente, agora, muita coisa mudou, sim. (Entrevistado Mauro, 2019).

Essas mudanças remetem ainda à lembrança de uma região bem pouco atendida pelo poder público.

O CEU veio numa terra, assim... Completamente arrasada, onde não tinha absolutamente nada. Não tinha nada, em termos de política pública, de presença do Estado, não tinha absolutamente nada! A única lembrança que eu tenho, assim, que tem a ver com o Estado, era eu, na barra da saia da minha mãe, na Associação de bairro, quando ela ia buscar o leite – aquele saco de leite empedrado, lá – acho que o programa Leve Leite. (Entrevistado Benet, 2019).

Então, antes do CEU, o Cantinho do Céu não tinha nada, assim... Pra criança e pra adolescente. Não tinha nada - ou era as crianças ficar em casa ou ficavam na rua. E depois do CEU, com todas as atividades, muitas opções, então, ajudou muito a tirar as crianças da rua, de [não] fazer coisas erradas, de aprender coisas novas, conhecer pessoas novas. Eu acho que, assim, fez muita diferença... (Entrevistada Marcia, 2019).

A percepção do bairro por parte dos entrevistados também foi modificada.

Mudou muito. No sentido de ser mais alegre, realmente. (Entrevistada Kelly, 2019).

De todo modo, houve uma influência marcante para todos, no sentido de perceberem relações de convívio constituídas por valores como respeito, compartilhamento, solidariedade, bem como aspectos que favorecem a sua própria vida, a partir, inclusive, da percepção de sua própria história e biografia sendo traçadas no cotidiano. Além do seu desempenho ante a realidade, seja pela noção de responsabilidade, persistência ou pela felicidade de se descobrir potente, dotado de paixão e propósito de realização.

Assim, indagar o quanto é perceptível a influência do CEU no próprio cotidiano acabou por nos remeter a dois tipos de resposta: uma que se refere às trajetórias descritivas que trouxeram todos até o ponto presente, não necessariamente ponto de chegada, mas um importante momento de percepção e reflexão (o agora). A outra abordagem nos fala de aspectos, valores, conteúdos que expressam o impacto das experiências socioeducativas e socioculturais nas vidas, nas histórias, nas trajetórias dos jovens aqui entrevistados.

O que as narrativas nos revelam?

Antes de qualquer coisa, elas ratificam que houve mudanças. Do sentimento de pertença às transformações pessoais, passando pelo enfrentamento de resistência e a marca dos seus posicionamentos perante aquilo que não mais lhes serviria aos propósitos da vida.

Eu não sou muito de querer fazer amizades porque muitos problemas de amizades que eu já tive. Tipo... De você confiar na pessoa, e a pessoa... Mas por aqui, no CEU, você conhece muitas pessoas legais ainda... É muito bom. Aqui, consegue muitas amizades... (Entrevistada Keila, 2019).

Que você pode ensinar várias pessoas, que você pode, tipo, o que você aprendeu você pode ensinar pra outras pessoas que não têm essa oportunidade que você teve. Pra mim, eu acho que é o mais importante! (Entrevistada Marcia, 2019).

Acho que, tipo, mostrar o que você quer pra você, de verdade, em todos os lugares. Mesmo que você não goste, você vai pra você aprender cada coisa de onde você foi. E o seu jeito de se expressar, também, em todos os lugares de onde você for... (Entrevistado Mauro, 2019).

Esse aspecto acaba sendo recorrente em diversos depoimentos, mesmo que com palavras, situações e temáticas diferentes. Os jovens entrevistados remetem a uma relação

consigo mesmos, com valores da vida e percepções da própria realidade. Algo como enfrentar as resistências e seguir em frente, tendo consciência, e até satisfação, quanto ao resultado da trajetória de vida, ou os rumos que darão continuidade às suas trajetórias.

... porque eu não tinha celular, e todos meus amigos tinham, mas eu não tinha, e eu participava de tudo. Olha, hoje eu falo, porque eu não falo pra você que eu sou a melhor pessoa do mundo, mas eu sou feliz! Eu falo que eu sou feliz, graças a Deus! Eu tenho um marido que pensa que nem eu na forma de educar os nossos filhos, também é... Tenho minha profissão... hoje eu sou recepcionista, sou cabeleireira formada, 'cê entendeu? Então, assim, eu sou grata pela mulher que eu me tornei, hoje. (Entrevistada Angel, 2019).

Então, eu sim, me defino uma pessoa feliz, porém tenho alguns objetivos pra alcançar. Acho que, assim, eu sou feliz, mas não quero isso pro resto da minha vida, viver sem me limitar. Eu quero mais... (Entrevistada Marcia, 2019).

Ninguém me ensinou isso. Eu sabia que as coisas não iriam cair do céu. É se apropriar um pouco dessa lógica... Sair do básico. (...) não dava... Eu gostava de brincar, eu brincava, mas eu não podia jogar de lado, também as coisas que... E não ir na aula, por mais que às vezes eu pudesse não gostar, sabe? Eu sabia que isso ia fazer algum tipo de diferença. (Entrevistado Benet, 2019).

Alguns ainda destacam, especificamente, o papel do educador nessa caminhada.

Então, ele [o educador] sempre ensinava... “Pra isso, você tem que saber se respeitar e respeitar. E você se respeitando está auto se amando”. Eu aprendi muito isso (Entrevistada Ayanna, 2019).

Por suas colocações, observa-se que as diferentes formulações e modos em que se deu a relação ensino-aprendizagem nas ASESCs auxiliaram na interação e participação dos jovens em novos espaços e novos círculos sociais mais amplos. Isso minimamente possibilitou novos conhecimentos, perspectivas e possibilidades.

Ah, hoje eu posso chegar assim, num lugar. Eu sei conversar mais direito, antes eu não sabia conversar, não sabia nome, como eu falei, de instrumento... Não sabia entrar num espaço público... Não sabia como me comportar pra procurar um trabalho, lá – Eu sei como que funciona, por causa dos aprendizados deles, lá. Então, isso aí, querendo ou não, influencia muito na minha vida no dia a dia. (Entrevistado Lucio, 2019).

Então, eu acho que, devido eu ter convivido, assim... Com mais pessoas não só na escola... É, assim..., eu ter convivido mais com pessoas, tipo, no CEU, feito atividades, coisas diferentes, ter conhecido pessoas diferentes abriu mais minha

cabeça, pra conversar, acho que pra tudo fez diferença... (Entrevistado Daniel, 2019).

Ao mesmo tempo, conseguem perceber o que é indicado como algo que veio da experiência do CEU e aquilo que lhe é próprio.

É... Eu acho que sim, e eu acho que não. Porque eu acho que eu sou já meio que extrovertido. Eu converso com todo mundo, eu me abro com todo mundo e tal. Mas em questão de falar, do jeito de falar, por exemplo... Eu aprendi lá a conversar mais com a pessoa, a dialogar. Eu não sabia, chegar assim, e conversar direito com as pessoas. Uma entrevista como essa mesmo, aqui... Por que eu também sou meio envergonhado, mas eu... Eu levo comigo um pouco de lá, assim, do CEU, em questão assim, de aprendizado. Mais questão assim... É mudou... Pouca coisa, sabe? Por que é o meu jeito mesmo de ser, mais extrovertido, assim... (Entrevistado Lucio, 2019).

A solidariedade também se destacou perante as narrativas dos participantes.

Olha, eu acho que a principal razão que eu trouxe comigo é ajudar as pessoas, né? Incentivar as pessoas... O mundo... As coisas estão difíceis. O jovem vê tantas coisas erradas... Acho que isso, pra mim, que eu trouxe pra mim, hoje... ajudar as pessoas, né? (Entrevistada Marcia, 2019).

De forma positiva ele acabou contribuindo para a minha escolha profissional, porque, assim, o fato de poder contribuir com as outras pessoas e compartilhar é o que me levou a ser professora. (Entrevistada Ayanna, 2019).

Nesse sentido, a questão da descoberta profissional é algo bastante significativo ao longo dessas narrativas. Como no já citado depoimento do jovem Célio acerca do papel da música em sua vida. Ou, ainda,

Mas do início pra cá não mudou muita coisa, não. Só mudou, mesmo, que eu tenho um filho e tô correndo atrás da melhora. E eu pretendo, sim... Meu sonho, mesmo, é ter a barbearia. Ah, porque eu já sofri muito na mão do pessoal que eu trabalhei em empresa. Bico é ruim demais. Aí eu não quero mais sofrer na mão de ninguém, não. Quero trabalhar pra mim. Eu acho que é mais difícil você administrar uma empresa ou uma microempresa ou administrar um salão, mas eu acho que o prazer é maior - de você ser seu patrão, você trabalhar pra você mesmo, é melhor... Sem ter preocupação, "Ah, se eu fazer aquilo ali, meu patrão vai falar um monte pra mim, vai me mandar embora". Eu tô fazendo porque é o melhor pra mim! (Entrevistado Lúcio, 2019).

De modo geral, e menos incisivo, também houve a abordagem da participação social dos jovens, seja em movimentos reivindicatórios locais ou em militância por direitos sociais e políticos nos depoimentos.

Tem... Acho que tem muita coisa a ver com a vida política e social com a formação política e social. De você conseguir compreender as possibilidades e barreiras e conseguir se mover nessas estruturas. (Entrevistado Benet, 2019).

Um dos aspectos que ressaltamos ao longo das entrevistas foi refletir com os participantes sobre qual seria o termo ou a palavra que melhor expressava sua apropriação das experiências a partir das ASESCs dos CEUs. Algo que pudesse ser tomado, pela pesquisa, como uma categoria de análise que permitisse conhecer e refletir sobre o conteúdo identificado como apropriação. Para alguns, isso pareceu já estar pronto em sua consciência; outros necessitaram exercitar, ou trazer aspectos mais profundos de sua história, memória ou identidade construída. Assim:

Você pode ir para qualquer lugar, mas precisa entender a sua própria trajetória, o seu próprio percurso e valorizar ele. (Entrevistado Daniel, 2019).

Aqui a palavra foi **valorização**:

Ah, eu acho que o aprendizado de tudo, porque, assim... Eu aprendi um pouco de tudo, entendeu? Então, eu acho que é experiências, mesmo... (Entrevistada Mari, 2019).

Aqui a palavra foi **experiências**:

Eu sei o que eu quero, sei como conseguir. Eu preciso ter foco, então. (Entrevistado Célio, 2019).

Aqui a palavra foi **foco**:

Acho que primeiro é essa coisa de estar muito atento a essas coisas que estão acontecendo... E ter um pouco de responsabilidade. Acho que é tentar olhar com calma as coisas e... Não perder as oportunidades, porque muitas coisas eu tropecei e aconteceu, sabe? Tropecei, não... Mas... Eram coisas que não estavam necessariamente planejadas, sabe? Então, sei lá, a coisa do cursinho, a coisa de insistir, a coisa de fazer as coisas... Porque, para algumas pessoas, aqui dentro da universidade eu reparo isso... Parece que há um processo meio que “natural” das coisas acontecerem, tudo leva a essas coisas, já tem tudo encaminhado para isso. E

mesmo eu... Pra fazer determinadas coisas, eu sei que não está encaminhado... Se eu não for lá, não insistir, as coisas não vão acontecer. Aí não dá... E ainda é assim! Ainda é assim, ainda faz... Então, tudo faz muita diferença. Tenho muita responsabilidade pelas coisas que eu estou fazendo. Então, eu não posso chegar num lugar e fazer de qualquer jeito, sabe? E também um pouco de /calma/ assim, em relação à déficit. Quando eu acho que eu estou com déficit em relação a algo, aí, eu olho e vejo que /.../ déficit em relação às outras áreas... Eu acho que eu aprendi responsabilidade com relação a essa coisas e... Não é nem responsabilidade. É... é... não é reconhecimento, também. É essa coisa de você olhar para cima e... Olhar para a sua trajetória... Conseguir localizar isso... - Conseguir se localizar dentro de um universo de possibilidades e de barreiras, sabe? (Entrevistado Benet, 2019).

Aqui a palavra foi **responsabilidade**:

Eu sou feliz, mas eu quero mais. (Entrevistada Márcia, 2019).

Aqui as palavras foram **desejo de realização**:

Acho que a principal razão que eu trouxe comigo é ajudar as pessoas, né? Incentivar as pessoas. (Entrevistado Mauro, 2019).

Aqui a palavra foi **incentivo**:

Tem isso que eu vivi no CEU, e que já vinha do meu pai e da minha mãe, de ser persistente naquilo que eu tenha objetivo, seja profissionalmente ou de evolução como pessoa, né? (Entrevistada Kelly, 2019).

Aqui a palavra foi **persistência**:

Então, eu me sinto na obrigação de compartilhar com as pessoas. Então, eu acredito que esse tenha sido um impacto também profundo. (Entrevistada Ayanna, 2019).

Aqui a palavra foi **compartilhamento**:

Eu comecei vindo com a minha prima que fazia esporte. Mas aí, eu me apaixonei pela dança [risos] (Entrevistada Keila, 2019).

Aqui a palavra foi **paixão**:

Hoje as pessoas falam pra mim... “Nossa, Angel, é tão bom estar com você... Eu gosto de ir na sua casa, porque você sabe conversar, sabe me receptionar”. Aí, eu pego e falo... “Ah, eu aprendi isso”. (Entrevistada Angel, 2019).

Aqui as palavra foram **comunicação/ diplomacia**:

Eu aprendi, lá, a conversar mais com as pessoas, a dialogar. Eu não sabia chegar, assim... E conversar com as pessoas (...) Porque eu também sou meio envergonhado. (Entrevistado Lúcio, 2019).

Aqui a palavra foi **diálogo**:

Em cada narrativa, os jovens trouxeram à tona suas memórias, suas experiências vividas, entrelaçando-as nas suas vidas contemporâneas e em suas perspectivas atuais. Todos os participantes relatam não só a influência marcante dos CEUs e das atividades em suas vidas, mas ainda sua apropriação sobre os conteúdos, os valores, as relações sociais e comunitárias e a autonomia para pensar-se capaz e enfrentar o que tiver pela frente.

Quanto às ASESCs, de forma geral, quando se faz a pergunta “O que faz hoje” ou “Como você é hoje”, que tem a ver com o CEU, as pessoas não falam das atividades em si. Normalmente, falam da experiência aprendida, daquilo que trazem como força vital, crença, conhecimento ou sabedoria de vida. Falam de sua postura no mundo, quem são, como agem e o que propagam como verdades pessoais. Falam de sonhos, conquistas, planos e projetos. Falam de si, dos seus iguais, de escolhas e caminhos.

Por tudo isso, o CEU é tido como uma instituição da comunidade. Mesmo sabendo ser ele um equipamento público, do governo municipal, ele *é a experiência* que transformou o território e algumas de suas relações – o CEU, espaço de acolhimento das múltiplas vozes que permeiam o território, das institucionais às comunitárias e pessoais. É, assim, o objeto de apropriação da comunidade, aquilo que lhe permite desreificar e ressignificar seu entorno.

As narrativas revelam a necessidade de fortalecer, ou seja, reforçar, aspectos como o caráter da diversidade e a disponibilização de cada vez mais oportunidades, experiências e escolhas.

Ah, eu gosto porque eles dão oportunidade pra qualquer pessoa, não importa como você é, jeito, tipo, eles te dão a oportunidade de você fazer o que você quer fazer... (Entrevistado Mauro, 2019).

Pra mim, é perfeito lá. Não tem o que falar muito do CEU, não. (Entrevistada Keila, 2019).

Fortalecer... Eu acho que essas oficinas. Expandir as divulgações até nas redes sociais, garantir o número de pessoas nas aulas. Então, acho que ter mais oficinas e mais divulgadas e não que só tenha oficina em si, mas que, por exemplo, tenha lanche - umas coisas simples, sabe? E, por exemplo, expandir - faz uma excursão com a turma, também vão visitar o Teatro Municipal, vão visitar locais que são referência de alguma forma. (Entrevistada Mari, 2019).

... é uma expansão, assim, territorial ver que existem outros equipamentos, né? Sei lá... Para mim foi essencial. Porque tem gente que não tem condição, tipo, às vezes de pagar um ônibus realmente... Tipo, é triste, mas é uma realidade. Então, se eles tivessem essa visão de, tipo... “Nossa! É essa realidade... Aqui... esta comunidade enfrenta...”. Então, vamos ter alguma coisa para incentivar, né? (Entrevistada Kelly, 2019).

Por vezes, o mesmo tópico que se destaca como algo que fortalece as relações, por exemplo, o desempenho do CEU, é colocado também como aspecto que emerge como agente que deve gerar mudança no mesmo equipamento, como é o caso do aumento do número de atividades:

Ah, colocaria mais atividades lá. Porque o que eu vejo lá... hoje, tipo, tem ainda as oficinas que tinha antigamente, mas aí, um exemplo, eu colocaria lá uma aula de natação. É... Uma aula de futsal. Eu acho que ia das oficinas... Eu não tô muito assim... Ligado no que tem lá, assim, de oficina. Eu acho que deveria, assim, ter mais tempo, assim, oficina de futebol que o pessoal mais gosta, né? Natação, assim, pra mudar mesmo, é mais a parte da natação, mesmo. (Entrevistado Lucio, 2019).

Olha em questão das atividades que acontece eu não sei o que faria para melhorar, não sei te dizer, mas quando eu frequentava, para mim estava ótimo, como frequentadora, todas as aulas que eu fazia, tipo, é caracterizada assim, a mesma aula de zumba que eu dou aqui para elas, elas não pagando nada, eu dou no lugar que alguém me pagaria, na mesma qualidade de aula como se ela tivesse pagando, de graça, então, não tem muito o que reclamar não, eu não sei dizer o que poderia melhorar. (Entrevistada Ayanna, 2019).

Pra mudar? Eu acho que só pra começar é essa questão que eu havia dito das atividades que limita as crianças de fazer alguma atividade ou outra, eu acho isso muito errado, porque às vezes a criança tem vontade de jogar um futebol e jogar dama, fazer aula de dama... Aí, não pode. Tem que escolher um ou o outro. Eu acho isso errado! Eu acho que, assim... Também, às vezes, o pai vai trabalhar e fica inseguro da criança ficar em casa sozinha e, aí, estando no CEU, não. Vai

saber que está lá brincando, almoçando... Vai se alimentar direito, vai ter alguém cuidando, entendeu? Vai estar aprendendo coisas novas, abrindo a cabeça. Ter um coleguinha, fazer amizade, acho que a primeira questão que eu mudaria seria isso... (Entrevistada Marcia, 2019).

Para fortalecer... Ah, eu acho que essa questão que eu havia dito, assim, de limitar as crianças, eu acho que também a parte de não fecharem o CEU né? O principal é não fechar e depois não limitar as crianças de fazer as atividades que eles gostam, entendeu. A biblioteca também, não sei se já voltou, se já abriu né? Mas fecharam também. (Entrevistada Marcia, 2019).

Inovar com alternativas que trabalhem em paralelo com outros equipamentos e serviços do entorno. Do trabalho com a área da saúde à integração com as demais unidades educacionais da região, integrando e ampliando o sentido do chamado *Território CEU*.

Ah, mais projetos pra quem sofre de depressão, essas coisas, porque isso ajuda claro, mas, tipo, no jeito correto de falar, mas a pessoa saber chegar e falar o que a outra tá precisando escutar, entendeu?!

Mas uma coisa que eu mudaria no CEU, acho que colocaria mais em contato, acho que são recursos muito bons que poderiam ser melhor utilizados sabe, eu acho que numa relação muito ruim com as outras escolas, sabe? Com as escolas estaduais. Eu acho que o CEU tinha que ser uma referência maior pro lugar. (Entrevistado Benet, 2019).

Porém, a própria organização da gestão dos CEUs não escapa à observação dos participantes.

O que modificaria...? Olha, muitas coisas, porque... Assim... Mas seria mais questões, por exemplo... É até ruim comentar, não sei se posso comentar isso, mas qualquer coisa você corta. Das questões da gestão, que é o gestor, ele é escolhido de forma política, tipo... É claro que geralmente é ligada ao [aspecto] profissional [com] que está envolvido. Ele é ligado à educação, geralmente. A cada eleição muda os coordenadores. E, tipo, tem coordenadores de cultura que não são da área cultural. E, aí, isso dificulta. [...] Então, igual... coordenador de cultura teve só uma vez que teve um que era cantor. Só ele. E ele fazia mais mostras. Até que tinha as mostras obrigatórias, que era do programa educacional... Mas ele fez mostras mensais! Pra você ver como é uma visão de uma pessoa que é do meio. (Entrevistada Kelly, 2019).

Mas eu acho que é uma visão de gestão muito quadrada, sabe? O que é o CEU e o que poderia ser o CEU, e tem a ver com socializar educação, se a educação for uma base, se vai lá ensinar e elevar as coisas. Eu acho que o CEU podia ser usado pra isso, o CEU parecia que tinha muitas barreiras. Barreiras burocráticas... (Entrevistado Daniel, 2019).

Outro aspecto lembrado foi a responsabilidade da população usuária com a manutenção e conservação dos CEUs, suas dependências e mobiliário.

Eu não sei, talvez, porque assim... Uma coisa que a gente estava falando muito... eles, por mais que o espaço seja público, eles [os jovens usuários] não se apropriam de uma forma saudável. Que é o que eu falo, porque eles se colocam nessa posição de destruir as coisas. (Entrevistada Ayanna, 2019).

É, poderiam aproveitar mais. Não é todo mundo que sabe, assim, do Guri. Ou que sabem que tem várias atividades muito boas aqui no CEU... basquete, futebol, judô, caratê, natação - apesar da piscina estar em manutenção agora. (Entrevistado Lúcio, 2019).⁴⁶

O reconhecimento da vocação do CEU, seus contextos sociais e culturais, bem como sua importância nos territórios, foram também muito referenciados.

Ah, eu acho que eu posso até parecer meio clichê, mas [o CEU] é a melhor coisa é em termos de recursos. São recursos muito bons, né? Frente ao que a gente já tem. São recursos de fato muito bons! Assim, sortidos. Você tem recurso material, sabe? É isso, sabe? São recursos materiais muito bons, em relação ao que existe de público. Enfim, são recursos materiais muito bons - meio que não tem como voltar atrás, sabe? Não vi casos, hoje, tipo, “soterraram uma piscina do CEU” ou “acabaram com as bibliotecas”, enfim... (Entrevistado Benet, 2019).

No entanto, essas possibilidades não são descartadas pelos jovens participantes. Isso refere-se, por exemplo, à queixa de haver uma “proposta” de fechar os CEUs, o que, segundo essa vertente, seria feito aos poucos. Um dia uma sala, depois a biblioteca, em seguida a piscina, os vestiários, até tudo estar sucateado.

Na observação feita nos dois CEUs, foram percebidas algumas instalações depredadas (como no caso dos vestiários no Butantã) ou danificadas, ou ainda, desativadas à espera da devida manutenção (piscinas, bibliotecas, telecentro). Sob esse aspecto, apesar de pouca mobilização comunitária, alguns dos depoentes destacaram a necessidade de fortalecer o equipamento antes que o percam.

O telecentro eu não sei, mas acho que... não sei dizer... Mas a biblioteca ficou muito tempo fechada, por conta de como eu falei, eu acho que eles estão tirando as coisas aos poucos, né... Bem complicado. (Entrevistada Marcia, 2019).

⁴⁶ No final de 2019 as piscinas e a biblioteca do CEU Navegantes tiveram suas reformas finalizadas e poderiam voltar a funcionar normalmente.

Eu percebo que as pessoas que mais vão no clube do CEU são as pessoas que moram imediatamente ao lado... Nem são todas essas pessoas, mas as que moram imediatamente ao lado. Não tem intercâmbio ali de uma escola pra outra pra ir no CEU fazer alguma coisa e são recursos que às vezes ficam parados, ou incentivar por exemplo as produções locais, criar um contato mais próximo com a comunidade local. (Entrevistado Daniel, 2019).

Assim, também entra na perspectiva dos entrevistados colocar o CEU como um referencial para toda a população da região, de modo a melhorar o acesso de um maior número da população do entorno social do equipamento. O que, em última instância, também é participação comunitária.

Apesar de os jovens entrevistados não participarem mais das atividades dos CEUs, todos eles relembram a época em que isso ocorria como sendo, ainda, algo muito vivo e intenso em suas memórias afetivas. Assim, quanto às experiências:

Todas que eu já tive, acho que foi importante pra mim. Tipo, você... Tipo, que teve uma “apresentação ‘pá’ no palco” pra eu participar, assim, não. Mas todas que eu estive, pra mim foi, tipo... Muito importante, mesmo sendo simples... (Entrevistada Keila, 2019).

Foi marcante pra mim porque eu passei... Eu passava o dia no CEU. Eu saí de manhã e chegava só à noite (...) Eu gostava. Todo mundo gostava, porque era a época de tudo... (Entrevistada Marcia, 2019).

Essa “época de tudo” remete ao momento inicial do CEU, quando tudo estava à disposição, espaços nos quais tudo era novidade e tudo se apresentava como possibilidade de conhecer, de experimentar e viver.

Eu gostava de participar. Participava de tudo. Não era obrigado a participar, mas eu participava de tudo. Participava do teatro, de aula de percussão... Aí, eu já ia pra piscina... Então, praticamente todo mundo me conhecia lá, entendeu? E outra, eu lembro que o povo ficava... “Angel você não vai embora, não?”. E eu falava... “Não, porque eu tenho atividade daqui a pouco”. Tá entendendo? Era assim. Mas tem o horário pra tudo lá. Mas eu que gostava, mesmo... (Entrevistada Angel, 2019).

A disciplina era acatada e legitimada, porque fazia sentido ante a proposta e a forma como era apresentada, dialogada, construída pelos participantes, e, assim, fazia sentido para cada um deles.

As atividades envolviam um tipo de “acordo tácito” entre a comunidade e o CEU, entre as famílias, as escolas e a gestão em que se desenvolviam as ASESCs. Havia uma confiança de que as crianças ali, em tais atividades, estariam seguras – diferentemente de estarem soltas pelas ruas do bairro ou sozinhas em casa.

Então, tipo... Que nem eu falei... as atividades eram aulas, apresentações, eventos, passeio, oficinas, jogo, campeonato... Eu fiz a carteirinha para participar. Competi até em outros lugares. (Entrevistado Lúcio, 2019).

As relações educativas experimentadas pelos jovens participantes são relatadas não só junto aos educadores, mas também junto aos funcionários dos CEUs. Muitos estão lá até a atualidade e ainda mantêm certo vínculo com esses jovens.

... lá, eu escutei muito conselho de vários professores e pessoal da gestão. Mesmo quando eu ia pra lá, que tinha algum campeonato, alguma coisa, eles falavam... “Ó [olha]... Você vai ter futuro! Você vai crescer! Corre atrás do seu sonho”. Eles me davam esperança! Tipo, eu pensava em desistir, mas eles me davam esperança pra mim correr atrás. Isso aí eu tenho, sim. Isso eu guardo pra mim. Mas só que tem hora que eu penso em fazer uma coisa... Que nem, eu falei... Não dá certo, mas a cabeça tá lá... “Vai que vai dar certo” e aí eu foco. Mas em questão do pessoal lá do CEU, mesmo, eles sempre me apoiaram, assim, pra eu correr atrás, estudar. É que eu sou meio cabeça dura mesmo. (Entrevistado Lúcio, 2019).

... até mesmo porque, é... Como que eu posso dizer... Pelo menos, assim, as pessoas que o professores, voluntários na época, assim, que faziam parte daquele trabalho no CEU, eles [os educadores] tinham muita paciência. Assim... Pra conversar com a gente. Participava não só das atividades, mas eles sempre tinham uma forma de mostrar pra gente, com a maior paciência, sabe? O certo, o errado... Eu acho que fez muita diferença, sim. Não, assim... sabe... Vamos supor... Uma pessoa chegar e falar, assim, “Ó [olha] você tem fazer isso e isso”... Não. Eles pegavam e ensinavam pra gente, “Você tem que fazer isso, por conta disso, a consequência é, assim, assim, assim”. Entendeu? Eu acho que fez muita diferença, sim, pra mim! (Entrevistada Márcia, 2019).

Por isso é importante garantir, então, que ele continue! Sim, com certeza. Porque, assim..., num bairro como o que a gente mora, o CEU, acho que, assim... É o forte pra criança, pra adolescente, tudo. A piscina do CEU sabe, a piscina tem quase dois anos que está em reforma e ainda não voltou. (Entrevistado Célio, 2019).

A trajetória que cada um percorreu, a partir de suas narrativas advindas das experiências vividas e das ações socioeducativas e socioculturais, explicita-se no instante presente da vida narrado por cada um dos jovens entrevistados:

Sem o CEU, eu ia conhecer muito pouca pessoa. Eu ia ter muito pouca formação, porque, aqui, a gente não tem só formação e informação sobre a música. Temos informação sobre vestibulares, faculdades, coisas da vida, também. Ensinamentos... Coisas de educação, que a gente acaba aprendendo. Noção de como se comportar... Os locais... E isso faz uma grande diferença, sim. (Entrevistado Célio, 2019).

Sobre o CEU... Assim, imagina um complexo escolar, educativo... E não sabia lidar com a dimensão daquilo, mas era muito diferente da visão que eu tinha da escola (...). (Entrevistado Benet, 2019).

A primeira vez que eu vi um computador, que aprendi a lidar com um computador, mexer no mouse foi no CEU, pude ver uma biblioteca com livros, com coisas... Era no CEU, também foi no CEU. Enfim, isso era bem recebido pela minha família, e também muito difícil, né? De alguém impedir de ir ao CEU, né? Era outras coisas assim.

A primeira impressão de que o CEU não era para aquela população pôde ser atestada pelos exemplos dos moradores que não queriam se desfazer de seus campos de várzeas, ou pelos familiares que não queriam que seus filhos participassem dali. Mas o saldo final dessa proposta fez do próprio CEU um elemento *da* comunidade. Principalmente porque estavam muito próximos – senão, efetivamente muito dentro – das comunidades, dos bolsões de exclusão onde foram implantados. Mais que um “elefante branco”, como foram inicialmente tachados pela “opinião pública”,⁴⁷ os CEUs são vistos e apropriados “sincreticamente” (absorvido, traduzido e ressignificado – incorporando-o ao que já lhe é próprio) pela população, a quem foi colocado à disposição.

⁴⁷ Nesse sentido, o senso comum desdobra-se também como *opinião pública*, definindo como *critérios* e normas coletivas aspectos ligados diretamente à defesa e legitimação dos interesses particulares dos grupos em domínio na referida sociedade.

Considerações Finais

Para o início de novas conversas

Esta jornada teve seu início a partir do relato etnográfico carregado de sentimentos e significados. Para além do cotidiano desenhando e construindo, a partir das ações humanas, foi possível perceber o humano – o ser humano existente em cada um dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Se a questão inicial nos remetia a uma descrição densa de todo o processo vivido (*Como o jovem apropria-se das atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs e quais os impactos disso em sua trajetória de vida?*) por outro lado, seus desdobramentos indicaram os aspectos que visibilizavam a apropriação: no caso, as categorias narrativas expressas pelos jovens egressos participantes desta pesquisa.

Essa investigação, que constatou as trajetórias de vida das gentes e agentes da história oculta, desvelou a história que precede – e, muitas vezes, prescinde – dos grandes fatos e figuras da história oficial. Transita entre o cotidiano e as especificidades dos territórios, pedaços e quebradas, enquanto formação afetiva a partir de suas comunidades.

Tendo a questão base do estudo, exploramos os caminhos e trilhas – subindo morros, descendo *escadões*, ladeando becos e escorregando nos palcos do cotidiano dos CEUs e de suas comunidades no entorno.

Foi, dessa forma, que avaliamos pelo presente trabalho o processo de *apropriação* de experiências educacionais e seus *impactos* nas trajetórias de vidas de **jovens egressos** das Ações e Atividades Socioeducativas e Socioculturais (ASESCs), que ocorreram nos CEUs da Prefeitura do Município de São Paulo.

Nesse trabalho, a apropriação foi analisada enquanto mote principal para as transformações efetivas na vida de cada um dos jovens egressos com os quais aqui dialogamos. Consideramos, assim, apropriação como o tipo de resultado das mediações simbólicas que fazem parte das atividades sociais, culturais e educativas. Ela remete a uma idéia de movimento (ativo e proativo) por parte do sujeito que vive uma experiência compartilhada, é afetado por ela, capta a narrativa ali proposta e, tal qual num processo de

fruição artística, ele reelabora, ressignifica tais conteúdos a partir da própria história, da própria capacidade de criar novas narrativas a partir dali.

Esta investigação, buscou refletir sobre as *narrativas* produzidas pelas *experiências* de educação integral que, *impactaram* efetivamente os jovens, a ponto deles internalizarem os múltiplos aspectos (conteúdos, relações, valores e representações) e desenvolverem suas próprias narrativas, sua ressignificação e usufruto daqueles. Como desdobramentos nos trouxe novas percepções da realidade estudada, aquilo que os jovens normalmente chamariam de “sacações”.

Acreditávamos que no interior das atividades propostas, entre os modelos educativos das ASESCs e a experiência vivida pelos educandos *existe* o desenvolvimento de *uma história*, que mesmo impactando os sujeitos no nível pessoal, apresenta-se imersa na experiência coletiva proporcionada pelo próprio processo da atividade, aliado às condições objetivas de vida. A apropriação desse processo dá, inclusive, perspectiva à *história* cotidiana de cada sujeito, enquanto aspecto do conhecimento que, além de situar o sujeito no percurso humano no tempo e no espaço, possibilita, ainda, analisar prerrogativas do presente e criar de perspectivas de futuro. Também propicia a leitura da própria biografia, bem como a problematização da realidade local e global, bem como nas projeções e planos de futuro.

A opção por pensar a *apropriação* a partir dessas atividades emerge de uma série de fatores de ordem epistemológica, social, pela proposta de Educação Integral, que também serve de óculos nessa empreitada. Destaca-se, ainda o conjunto de conhecimentos e saberes que emanam das propostas educativas imbricadas nas ASESCs dos CEUs e que, uma vez problematizadas, acreditamos que podem contribuir no desenvolvimento da própria educação escolar.

Tudo passa por um complexo e delicado processo. O que qualifica a capacidade de apropriação perpassa por aspectos como as relações humanas, sociais e as relações entre o humano e o conhecimento e, daí, a importância do processo de *mediação* - elemento basilar da Educação Integral. É ele que estabelece os elos de identidade e sentido entre o novo conhecimento e os saberes anteriormente desenvolvidos. Essas, também constituem etapas fundamentais para o desenvolvimento do processo de apropriação, que envolvem ainda a identificação, aquisição, domínio e usufruto.

Os CEUs, é uma ação de iniciativa governamental direta, envolvendo múltiplos setores da administração pública municipal, inseridas nos contextos dos territórios mais desprovidos da presença do Estado e cada vez mais apropriado pela população de tais lugares.

Em princípio entraram na pesquisa como “cenário”, uma vez que o foco é a *apropriação* das ASESCs (objeto) pelos jovens (sujeitos) nos CEUs. No entanto, as narrativas apresentadas ao longo da pesquisa traçam mais uma perspectiva, um outro ponto de vista.

Para além das ASESCs, os CEUs são *uma experiência*, uma vivência de pertença significativa e impactante na comunidade, na vida das pessoas, no *sentido e representação simbólica que os jovens, que os sujeitos fazem/conferem a eles*. Pelo próprio espaço físico; pela intenção do Estado (Adm. Municipal) no território; pela proposta pedagógica integral, inovadora, unificada, dialógica; pelas ASESCs ali desenvolvidas e todas as suas especificidade de concepção e atuação, pelas linguagens ali praticadas e vividas (Arte, Esporte, Sociabilidades, Participação Social, Integração). Outro importante aspecto é a “estabilidade” e pertença envolvidas. Destaca-se, assim, pela *permanência* – 15 anos depois, “ainda está ali”, mesmo sendo sucateada, mesmo perdendo sua configuração original – *permanece no território*.

O foco da pesquisa é voltado aos jovens egressos das ASESCs desenvolvidas nos CEUs de referência. Isso implicou na busca por saber quem eram esses jovens, de que juventude estávamos falando, de que realidades, experiências, perspectivas. Também buscou retratar suas trajetórias e que tipo de escopo das ASESCs CEUs os ajudou a serem quem são hoje.

Essa participação contribuiu inclusive para um novo traçado da pesquisa, definido a partir das entrevistas e ao longo do trabalho de campo. Cada um dos entrevistados trouxe um aspecto de seu próprio processo de apropriação – aquilo que aqui podemos chamar de categoria da narrativa, ou seja, que tipo de tópico move a narrativa que permeia a trajetória de vida.

Entre a observação, os contatos, as entrevistas foi sendo desvelado um conjunto de narrativas que descrevem um arco que parte das as experiências socioeducativas e socioculturais e seus conteúdos até os processos de apropriação descrito em cada depoimento e que se apresentavam como parte do resultado da equação proposta com a questão de pesquisa.

Essas “pontes” nos relatos emergiram ao longo das entrevistas, e descreveram uma formulação dos conteúdos, valores e demais desdobramentos advindos das experiências das ASESCs CEUs.

Em cada narrativa, os jovens trouxeram a tona suas memórias – revividas, colhidas, organizadas, reelaboradas - enquanto, portanto, *suas narrativas*⁴⁸ - suas experiências vividas, entrelaçando-as nas suas vidas contemporâneas e perspectivas de futuro. Todos os participantes relatam não só a influência marcante dos CEUs⁴⁹ e suas atividades em suas vidas, mas ainda sua apropriação sobre os conteúdos, os valores, as relações sociais e comunitárias, a autonomia para pensar-se capaz e enfrentar o que tiver pela frente.

As palavras expressas individualmente tem um caráter de apropriação coletivo, que compõem, a partir dos discursos individuais, um “eu coletivo” e reverberam em interpretações de experiências múltiplas. Evocam etapas de suas trajetórias “abalroadas” pela experiência dos CEUs em suas vidas, a partir das ASESCs e tudo o que elas simbolicamente representaram em suas vidas, em suas histórias pessoais: conhecimento, possibilidade, oportunidade, sonho, salvação, refúgio, transformação. Esperança! Talvez esta seja a grande marca do CEU nas comunidades. A esperança, saudável e coerente, de que outro mundo é possível, outros sonhos ainda são possíveis de ser sonhados.

Podemos ainda destacar o fato de que há modos diferentes de viver a experiência educativa nas ASESCs (Machado, 2010); Por exemplo, quanto as ASESCs: de uma forma geral, quando se faz a pergunta “o que faz hoje” ou “como você é hoje” que tem a ver com o CEU, as pessoas não falam das atividades em si. Normalmente, falam da experiência aprendida, ou apreendida, daquilo que trazem como força vital, crença, conhecimento ou sabedoria de vida. Falam de sua postura no mundo, de quem são, como agem e o que propagam - como verdades pessoais. Falam de sonhos, de conquistas, de derrotas, de déficits, de planos e projetos. Falam de si, dos seus iguais, de escolhas e caminhos.

A percepção que fica, é que essas atividades são desenvolvidas a partir de um modelo educativo que inclui a mediação de um educador (não explicativo, em geral), portanto possui

⁴⁸ As narrativas, nesse sentido, já expressam a apropriação feita pelos jovens informantes no contexto de suas histórias de vidas, no relato de suas trajetórias pessoais, no caso, no que se refere às Ações e Atividades Socioeducativas e Socioculturais desenvolvidas pelos CEUs.

⁴⁹ Os depoimentos, de uma forma geral tomam o CEUs como “sendo” o setor da Gestão, o setor que organiza e disponibiliza as atividades socioeducativas e sócio culturais. As escolas CEI, EMEI, EMEF fazem parte *desses CEUs*, quando estão integradas, quando compõe efetivamente o modelo educativo de Educação Integral e Integradora, quando saem de seus âmbitos específicos para fazer, para atuar na *inteireza* do ser humano, ali, educando, ali, parte do processo educativo, ali, também, educador.

seus modos de atuações muito próprios, que constroem relações e vínculos ao longo de todo o trabalho processual proposto – com princípio, meio e fim – e que culmina com um produto específico (seja uma mostra de trabalhos, um espetáculo, uma vernissage, um campeonato, uma disputa olímpica, uma leitura comentada) que expõe, publicamente, a competência de seus participantes em fazer o que está sendo proposto. Para o jovem, isso é concretude. Isso é materializar o trabalho de seu corpo num produto impregnado de si mesmo (o que nos remete a Marx e trabalho não alienado) e, ao mesmo tempo, fruto do esforço coletivo do qual ele, jovem/ participante/ ator, consciente ou inconscientemente faz parte. Há um forte⁵⁰ teor de pertença⁵¹ nesse processo, pertença esta que incorpora todos os aspectos constitutivos do que foi o referido processo. Quanto mais intenso, quanto mais elaborado, quanto mais visibilizado for, maior a representação simbólica, e maior a força com a qual ela atingirá esse indivíduo, esse ser humano, esse sujeito de direito, eminentemente social, com competências, com potência suficiente para fazer, desfazer e refazer a sua própria vida e o mundo ao seu redor.

Para que isso se efetive - de fato, na vida e no cotidiano das pessoas participantes - é preciso instigar, a partir da mediação do educador/ da educação, *a consciência*^{**}. Consciência de si, da realidade, de seu papel no mundo e do papel do mundo na sua realidade.

Existem componentes internos que permitem, aos jovens estarem ou viverem o espaço educativo, seja as ASESCs ou as escolares e outras relações de aprendizagem como experiências de forma distinta: envolvido de forma participantes, profundamente afetados pelo contexto, pelos vínculos (positivos ou negativos), ou, por outro lado, apenas vivenciarem esses mesmos contextos de modo superficial, fragmentado, momentâneo, sem afetar-se.

Para além de uma questão de escolha, trata-se de uma pré-disposição interna que é atravessada por diversos fatores, desde a história de vida, sua personalidade aos efeitos que suas experiências pregressas tiveram sobre seu caráter e sua capacidade de lidar/ ou não, por exemplo, com os diversos níveis de sofrimento ético político despertados e o tipo de reparação proposto ou possíveis de serem alcançados.

Por outro lado, e me perdoem a crueza da comparação, o CEU, em sua expressão máxima de educação integral, integrante, integradora, verdadeiramente Unificado – como apontado por Anna Simões em seu depoimento – ele acaba assumindo nos territórios, nas

⁵⁰ Nos processos não-educativos, nos quais essa força não é utilizada enquanto mediação para emancipação, ocorre os envolvimentos mais tensos e embrutecidos como a associação ao crime, ao vício, como é o caso das drogas (lícitas ou ilícitas).

⁵¹ Esse senso de pertença coloca cada participante como ator e autor de todo o processo vivido. “Nós fizemos”, “a gente fazia” ou “eu estava lá” são os motes, os subtextos por traz de todas as narrativas.

chamadas “comunidades”, o papel que antes estava restrito ao traficante, ao chefe do crime local (os poderes paralelos ao Estado e que, efetivamente, ainda mobilizam e se fazem presente no cotidiano desses bolsões de pobreza e miséria). Senão vejamos: adotam uma postura acolhedora e estimuladora de participação da comunidade na formulação e execução de suas propostas e eventos.

Uma das características da educação institucional não é ser neutra. Ela é ideológica⁵² e carrega para dentro de suas estruturas, em particular a escola, todo o ranço e mazelas que permeiam a sociedade. Mas também, toda reação e toda busca esperançosa por outro mundo possível e mais justo.

A educação não é neutra, por isso é imprescindível sair dessa casca de neutralidade, de universalidade, e se posicionar assumidamente perante a vida social (sob o risco de um gigantesco ônus histórico a toda a sociedade brasileira - no caso). Na perspectiva assumida aqui – do lado de cá da Marginal – ou, como diria Djamila Ribeiro, na perspectiva de um *Lugar de Fala*⁵³ das gentes pobre e mestiça, migrante ou descendente de migrantes, oriunda de populações negras, discriminadas, segregadas, exploradas e expropriadas pelas dinâmicas do mercado neoliberal, ainda colonial e definitivamente excludente – é preciso assumir uma educação que se contextualize e atue em prol do *pleno e efetivo desenvolvimento dos educandos*, com destaque para a infância e juventude, sujeitos de direito, em estado especial/diferenciado de desenvolvimento humano, digno, competente, “demasiadamente humano” e, por isso mesmo, continua e sistematicamente se completando/ se emancipando através de espaços que se fazem educativos em seu cotidiano ao longo de seu desenvolvimento pessoal, intelectual, social, emocional etc.

Nessa perspectiva, o CEU pode assumir o papel de intelectual orgânico, que trabalha e atua para a hegemonia das citadas comunidades/ contra hegemonia dos sistemas “colonizadores”, a partir de uma mediação que seja facilitação, que oportuniza situações educativas integradoras rumo a auto emancipação de cada humano participante, ali, daquele processo de educação, de apropriação e transformação social em potencial.

⁵² Como apontado por Chauí em “O que é ideologia”.

⁵³ Djamila Ribeiro explicita conceitos para romper definitivamente com a ideia da primazia de uma opressão em relação a outras. Partindo do entendimento da linguagem como mecanismo de manutenção de poder, e referenda a descolonização do pensamento (branco, machista, cristão, europeu, rico, explorador e heterossexual), de tal modo que dê conta de articular as populações negras como sujeitos (de direitos e emancipados) frente às questões essenciais para o rompimento da narrativa dominante, articulando “a sofisticação intelectual com a prática política”. (p. 14)

Como já observado, nem o CEU nem as ASESCs de uma forma geral seriam a panaceia social do mundo. Suas posturas, suas formulações educativas, seus “como fazer no dia a dia”, seus métodos, reflexões, suas visões acerca dos sujeitos da educação, do papel da educação, do educador, bem como sua visão de relações humanas acabam sendo uma *provocação à mudança do paradigma* cartesiano, à percepção que outros modos de entender e interpretar o mundo e suas relações são possíveis - sair do que segmenta e fragmenta para o que unifica e integra o conhecimento humano, com respeito às suas diversidades e suas potencialidades. É o olhar educador que transforma, sem medo de assumir os seus “*eu nunca havia pensado assim, antes*”. E isso, basicamente, são prerrogativas da Educação Social, enquanto ação educativa, em sistematização pela Pedagogia Social.

Nas relações dispostas no processo socioeducativo e sociocultural, aqui analisado, há um “jogo de Malungos”, um jogo de companheirismos onde se estimula a percepção, a entrada e saída dos padrões tidos como fixos, tal qual numa roda de capoeira. Nesse jogo, que não é disputa competitiva, mas espaço de ludicidade pedagógica, ocorre a subversão da ordem do discurso hegemônico, que “leva uma rasteira” para produzir novas visões, possibilidades e alternativas daquilo que já estava dado como pronto. São espaços onde se podem desenvolver os processos cognitivos que permitem, aos participantes dos mesmos, aplicar seus saberes e conhecimento (experenciados coletivamente, e apropriados por cada sujeito) na vida, em suas escolhas, em suas trajetórias e existência.

Assim, não é o uso das ASESCs (*sejam Arte-educativas, Culturais, Esportivas etc.*) como instrumento ou ferramenta para se atingir dados fins que modifica a relação dos indivíduos com sua realidade social e seus desdobramentos. É emersão da visão dos aspectos estruturais, da percepção de um contexto social e histórico maior que desculpabiliza o indivíduo e o coloca em perspectiva ante àquilo que o liga/ ata/ acorrenta à desigualdade social; e que, ainda, camuflam os conflito de interesses nesse tocante.

Todo esse processo resvala na mudança de percepção, primeiramente, do educador sobre o educando. As relações são tácitas, as mudanças em sua atuação são práticas e, ao mesmo tempo simbólicas. Os resultados expressam-se na repercussão do quanto pode contribuir para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos em prol da autonomia, solidariedade, protagonismo/emancipação e liberdade.

Os jovens querem ser ouvidos e respeitados. É preciso acreditar em seus conteúdo internos, na visão de criticidade, nos percursos escolhidos — mesmo que não sejam os mais

tradicionais. Acreditar que toda trajetória, por mais sinuosa que possa parecer, tende a desembocar no pleno desenvolvimento. Daí o processo educativo ter mão dupla, tanto nas relações quanto nas mediações, uma vez que facilitam em todos os sujeitos (educadores e educandos) tais despertares. Por isso de uma ação socioeducativa e sociocultural que auxilia na formação, ou talvez melhor seria dizer, na emersão desse novo humano em cada um.

Desenvolver o educando de forma global, como ser inteiro que é. íntegra e traz de volta a inteireza do ser humano: seu caráter comunicativo — nas ações coletivas do processo ensino-aprendizagem — caráter dialógico entre saberes que se integram e se complementam articuladamente modalidades da linguagem, na fruição entre obra e espectador, na contextualização desta com a realidade do seu tempo e o fazer coletivo dos sujeitos no processo.

A sensação de ver brilho nos olhos, ao falar da atividade, tanto no caso dos educadores quanto no caso dos jovens entrevistados, remete ao que Paulo Freire afirmava, acerca da importância da amorosidade e da satisfação em fazer parte do processo de ensino aprendizagem. Afetividade e cognoscibilidade no cumprimento ético do dever do educador unindo a autoridade à alegria de fazer junto, com rigorosidade metodológica, buscando aprimoramento de competência. A afetividade de aprender o novo, aprender como se aprende e que, também ao educando, é dado o dom de ensinar.

Categoria (Experiência) – (Narrativas) Trajetória – Sonho (Perspectivas)

*Ayanna apropriou-se do **Compartilhar** – Estudou Educação Física e dá aula em escolas públicas. Continua atuando como voluntária em aulas de dança em um CEU – multiplicar o que aprendeu compartilhando seus saberes. “Então, eu me sinto na obrigação de compartilhar com as pessoas. Então, eu acredito que esse tenha sido um impacto também profundo.*

*Keila busca Viver sua **Paixão** pela arte de modo mais distante. Atualmente trabalha informalmente como Baby sitter, enquanto estuda no Ensino Médio, prepara-se para as provas do Enem – Sonho: Ser psicóloga “Eu comecei vindo com a minha prima que fazia esporte. Mas aí, eu me apaixonei pela Dança /risos/”*

*Angel sabe entrar e saber sair com **Diplomacia e boa comunicação** Trajetória Teve seus seus altos e baixos, mas tem gratidão por tudo. Desenvolveu-se , é casada, constituiu família, “eu tenho filhos eu posso contar as experiências que eu tive pros meus filhos”, então, por isso que a gente ocupava a cabeça: a gente tinha um foco!... “Hoje as pessoas falam pra mim: ‘Nossa, Angel, é tão bom estar com você... Eu gosto de ir na sua casa, porque você sabe conversar, sabe me receber’ Aí, eu pego e falo ‘ah, eu aprendi isso’ ”*

*Kelly aprendeu a importância de **acreditar e Persistir** num sonho, num objetivo. Entrou em Artes Cênicas na USP, mas saiu depois de 6 meses, por perceber que não era aquilo que queria. É cantora, compositora e toca em bares, praças e vias*

públicas, como a Av. Paulista aos finais de semana. Participa de muitos eventos musicais e artísticos. Sonha ser apadrinhada por Vanessa da Mata e ser sucesso. “Tem isso que eu vivi no CEU, e que já vinha do meu pai e da minha mãe de ser persistente naquilo que eu tenha objetivo, seja profissionalmente, ou de evolução como pessoa, né?”

Lúcio, por sua vez, apropriou-se da sua capacidade de **Dialogar**. Descreve sua trajetória: abriu mão da escola e de uma possibilidade de sucesso profissional para viver a sua história. Amou, casou, descasou, se reorganizou e ainda sonha, projeta, planeja. Meu sonho, mesmo, é ter a barbearia.(...) Eu acho que é mais difícil você administrar uma empresa ou uma micro empresa ou administrar um salão, mas eu acho que o prazer é maior - de você ser seu patrão...

“Eu quero mais, quero realização”, afirma Marcia, enquanto descreve brevemente sua Trajetória -, fiz as atividades, comecei a trabalhar, concluir os estudos até o ensino médio, completo - cursos básicos quero fazer um curso agora, de estética, aí, eu trabalhando na área, eu tenho mais tempo de estudar essas coisas entendeu ?, eu não tenho... “eu quero fazer isso”, mas eu tenho algumas coisas que gosto de fazer vontade de fazer psicologia, nutrição... e..., é estética – é da área da beleza... “Eu sou feliz, mas eu quero mais” - **Desejo de Realização**

Mara permitiu-se experimentar de tudo e mais: permitiu-se ser tocada pelas experiências que viveu - “Ah, eu acho que o aprendizado de tudo, porque, assim... eu aprendi um pouco de tudo, entendeu?, então, eu acho que é **experiências**, mesmo...”

Certo de que o que influencia seu jeito de ver o mundo são sua estrutura pessoal e familiar, Célio Foca seus passos na direção de seus objetivos. - Trajetória – Concluindo o ensino médio, continua estudando música. Sua meta é profissionalizar-se e trabalhar como músico (clássico/ percussão) – “Eu sei o que eu quero, Sei como conseguir. Eu preciso **ter foco**, então”

O jovem Mauro esteve muito próximo das situações de risco pessoal. Conseguiu ficar fora “das coisas erradas” e segue incentivando outros a fazerem o mesmo – Trabalha como ajudante geral na construção Civil. Pretende voltar ao EJA. “Querida fazer, tipo, fisioterapia, enfermagem... sei lá, um negócio assim... Eu tenho um amigo que fez e ‘tá di boa’... Acho que a principal razão que eu trouxe comigo é **ajudar** as pessoas, né? **Incentivar as pessoas**”

Benet coloca-se sua **Responsabilidade** como mola de sua trajetória. Apesar de ter sido discriminado na escola, destacou-se no ensino médio e, pelo bom desempenho pôde escolher uma universidade pública de renome. Aos 24 anos, está no segundo ano do Mestrado com uma bolsa da FAPESP. Mesmo a distancia, continua sendo o arrimo de sua família. (Fazendo o sonho acontecer) “Eu sei que não está encaminhado... se eu não for lá, não insistir as coisas não vão acontecer.. Tenho muita responsabilidade pelas coisas que eu estou fazendo... sabe? E preciso ter calma... É essa coisa de você olhar para cima e... olhar para a sua trajetória... conseguir localizar isso.... - **conseguir se localizar** dentro de um universo de possibilidades e de barreiras, sabe?”

O que remete a Daniel, que apropriou-se do **senso de valorização de sua história**, de suas tradições - Gosta de poesia, participa de Eventos Culturais nos CEUs e em outros espaços da periferia, É funcionário público e escreve contos e poesias

“Você pode ir para qualquer lugar, mas precisa entender a sua própria trajetória o seu próprio percurso e valorizar ele”.

O trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo de educandos, compartilhado participativamente por todos os sujeitos do processo educativo, aliado a mediação consciente e hábil do educador ao longo de processo ali desenvolvido, contribui para o aprendizado não só do educando (e muitas vezes, indiretamente, dos familiares e da comunidade), mas também do próprio educador, das instituições, da comunidade e da cidade que, uma vez sendo Cidade Educadora, vê em sua atuação, carregada de simbolismos e afetos positivos, nas práticas de estímulo para buscar novas, e cada vez mais, formas para compartilhar em seu coletivo educacional.

Cada um desses relatos mobiliza uma forte representação diretamente ligada à construção da subjetividade, à percepção de mundo, à compreensão do seu papel na vida social. As apropriações relatadas em cada uma das categorias narrativas trazem um potente componente que transforma qualquer vaticínio advindo do senso comum no que se refere aos jovens de periferias como as estudadas aqui.

Para todos, de uma forma ou de outra, a palavra do CEU foi e é: **Possibilidades.**

Mais do que o que o CEU trouxe ou deu a população, enquanto política pública e social, o grande destaque de sua presença nos territórios estudados, foi o que ele possibilitou, que, a nosso ver, trouxe um diferencial para a história destes jovens que aqui relataram suas histórias, suas trajetórias de vida. Particularmente, a partir da percepção de potência, de alternativas que ele desembocou. A visão de si, expressa em cada uma das narrativas, e o vislumbre do todo. A possibilidade de escolher, de experimentar, de errar e tentar de novo; o senso de responsabilidade; a vontade de ajudar; a descoberta do que se quer para a vida; a paixão a que se pode entregar-se; o desdobrar-se e buscar mais e melhor; o acreditar que é possível; o reconhecer-se e valorizar o que se tem, mesmo sabendo que ainda há muito a conquistar. Enfim, possibilidade de desenvolver e expandir a apropriação dessa consciência para outras áreas de sua própria vida.

BIBLIOGRAFIA

- ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*, Viña del Mar, CIDPA, nº16, p. 119-155, mar. 2002
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G.. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.350p.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F.S. e MARTINELLI, C. C. Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas. Brasília, UNESCO, 2002. 180p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- ARENDT, Hannah. *Crise na Educação* in *Entre o passado e o Futuro* 1961,
- BARBOSA, Ana Mae T. B. .(Org.). Arte-Educação – Leitura no Subsolo. São Paulo, Cortez. 2002.
- BARBOSA, Frederico. Os Jovens Brasileiros e as suas Práticas Culturais: Entre Universalismo e Singularidades. in IPEA - (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)- *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho. – Brasília : Ipea, 2016.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação** (M. V. Mazzari, Trad.). São Paulo: Summus, 1984.
- _____. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política** (S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **Obras escolhidas II: Rua de mão única** (R. R. Torres Filho & J. C. M. Barbosa, Trans.). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Oeuvres III. Paris: Éditions Gallimard, 2000 (trechos traduzidos in SERPA, 2005.) Serpa, Angelo **Por uma Geografia das Representações Sociais** - OLAM - Ciência & Tecnologia Rio Claro/SP, Brasil Vol. 5 No 1 Pag. 220 Maio / 2005.
- _____. *Erfahrung*. In: BENJAMIN, Walter. La metafísica de la juventud. Barcelona: Paidós, 1993, p. 93-97.
- _____. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.
- BOGUS, Lúcia. *Migração na Metrópole*. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392005000400002&script=sci_arttext
- BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, nº 5, jan/jun 2001, p.240-265.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 1982.
- _____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 2001.
- BOTELHO Rosana U.; ARAÚJO Herton E. CODES Ana Luiza M. Sair ou Não Sair da Casa dos Pais: Explorando a Questão à Luz de Bases Informacionais Censitárias – Brasil 1991, 2000 e 2010 in IPEA - (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)- *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho. – Brasília : Ipea, 2016.
- BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento Marxista. Rio de Janeiro Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL – *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%3%A7ao.htm

BRASIL – *Lei 8.069/90* - Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>

BRASIL – *Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB)* - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL – *Lei 10.639/03* - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm

BRASIL – *Lei 11.645/08* - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>

BRASIL – *Lei 8.742/93 - Lei Orgânica da Assistência Social* - Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

BRASIL – Lei 12288/10 - Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>

BRASIL – Lei 12852/13 - Estatuto da Juventude – Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

BRASIL. Secretaria de Governo. Secretaria Nacional de Juventude. Plano Nacional de Juventude: proposta de atualização da minuta do Projeto de Lei nº 4.530/2004 / Secretaria Nacional de Juventude; Joel de Menezes Borges (consultor). - Brasília: SNJ, 2018.

BRASIL - Ministério da Educação e do Desporto - MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais: *Artes, Pluralidade Cultural e Temas Transversais*. Secretaria de Educação Fundamental e Médio. SEF Brasília, 1997.

BRASIL - **(Resolução CNAS nº 145/2004)**

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo, UNISINOS, 2003.

_____. (Org.). *A Escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.

BUTTIMER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHISTOFOLETI, A. **Perspectiva da geografia**. 2º Ed. São Paulo: Difel, 1985, p.165-194.

CALDEIRA, Tereza P. do R. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo, Ed 34/ Edusp, 2000.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador - p. 341-368 *Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010* <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>

_____. Pedagogía social. In: PRELLEZO, José Manuel (Org.). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones CCS, 2009, p. 889-890.

CAMPOS, André e PHINTENER Marcelo J. Tempos Sociais de Jovens no Brasil Urbano. in IPEA - (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)- *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho. – Brasília : Ipea, 2016.

- CANCLINI – Diferentes, desiguais e desconectados, Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2009.
- _____. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP, 1997.
- _____. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2006.
- CARIDE, José Antonio. *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- CARLOS, A. F. A. O lugar e as práticas cotidianas. In: GONÇALVES, N. M.S; LAGE, C. S. *Os lugares do mundo a globalização dos lugares*. Salvador: UFBA, 2000.
- CARR, Paul - **A epistemologia da Branquitude num mar de cores: Confrontando o poder e o privilégio na educação - Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins - volume 1 · nº 2, 2009.**
- CARVALHO, Lívia M. *O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal esocial*. São Paulo, Tese de doutorado em Artes, ECA/USP. 2008.
- CASSAB, Clarice, MENDES, Juliana T. N. *Jovem e cidade: um estudo em Campos dos Goytacazes*. (Projeto de Pesquisa). Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal de Juiz de Fora. 2010.
- CAVENAGHI, S., ALVES, JED. *Mulheres Chefes de Família no Brasil: Avanços e Desafios*, Rio de Janeiro, ENS-CPES, 2018. Disponível em: http://www.funenseg.org.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32_1.pdf
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática. 2003.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial/Ed. UNESP, 1998.
- _____. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- CHASIN, Ibaney. *O canto dos afetos*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CONSORTE, Josildeth Gomes, *Educação, Raça e Cultura*. Disciplina oferecida no 1º. Semestre de 2009.
- _____. **Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade**, in Cadernos CEDES 43. 1997.
- _____. *A educação nos estudos de comunidade no Brasil. Educação e Ciências Sociais. Boletim do CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Ano 1, Nº 2*, Rio de Janeiro, AGOSTO, VOL. 1. 1956.
- _____. *A criança Favelada e a Escola Pública*, in *Educação e Ciências Sociais*, Ano IV, nº 11, CBPE, Rio de Janeiro, VOL. 5, AGO/1959.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. *Desigualdades no Acesso dos Jovens Brasileiros à Educação Superior*. in IPEA - (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)- *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho. – Brasília : Ipea, 2016.
- CORSEUIL, Carlos Henrique; FRANCA Maíra e POLOPONSKY Katcha. *Trabalho Informal entre os Jovens Brasileiros: Considerações sobre a Evolução no Período 2001-2013*.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 2003.

- CHAUI, M; ITOKAZU, Erika e CHAUI-BERLINK, Luciana (Orgs.). Sobre a violência: Escritos de Marilena Chauí. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Disponível em:
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Ed. Cortez, 2006.
- DAYRELL, J. Jovem como Sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 23, p. 24-52. 2003.
- DUARTE, Newton. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998.
- DUARTE, Newton. *O significado e o sentido*. Viver Mente & Cérebro. Coleção Memórias da Pedagogia, n. 2, p Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- DUARTE, Newton. *A relação entre objetivação e apropriação*. In: _____. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- Eboli, *Uma experiência de educação integral*, 2000
- ENGELS, F. *A Dialética da natureza*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FARIA, 1993, p. 83 - OS PARQUES INFANTIS DA CIDADE DE SÃO PAULO (1935-1938): ANÁLISE DO MODELO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO - Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.1, 2004. 127
- FERNANDES, Daniela C. Desigualdade Educacional – IPEA. 2004.
- FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil*. Contribuição Para o Estudo de sua Formação e Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FERRAZ, M. H. e FUZARI, M.F. de R. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo, Cortez, 1999.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Ed. Positivo. 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1998.
- _____. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Portugalia, (1967).
- _____. *Estratégia, Poder e Saber*. Org. e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; Trad: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro, Forense Universitária, (2003).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- Disponível em: http://www.educapro.org.br/not_uni/pedagogia_do_oprimido.pdf
- _____. *Comunicação ou Extensão*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- _____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- _____. *Política e Educação*. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo, Cortez, 1986.
- FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e Adolescência no Brasil: Referências Conceituais*. São Paulo – Ação Educativa, 2005.
- GALEFFI, Dante Augusto - "O que é isto - a fenomenologia de Husserl?", *Ideação*, Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun. 2000
- GARCIA, Valéria Aroeira – A Educação não formal no âmbito do poder público – in SIMPSON O.R e FERNANDES, M.B *Educação não formal – Cenários de Criação*, Campinas SP, 2001
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1989 e 2008.

- _____. *O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo, Editora da UNINOVE. 1991.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação Não Formal e Cultura Política*, in *Coleção Questões da Nossa Época*, vol. 71. São Paulo, Ed. Cortez. 2001.
- _____. *O novo associativismo e o Terceiro Setor*, in *Serviço Social & Sociedade nº 58*. São Paulo, Cortez. 1998.
- _____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo, Loyola. 1997.
- _____. *Movimentos Sociais no início do século XXI: Antigos e Novos atores*. Vozes, Petrópolis, 2003.
- GRACIANI, Maria Stela S.. PEDAGOGIA SOCIAL Editora Cortez, São Paulo, 2014.
- _____. PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA Editora Cortez, São Paulo, 2018.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. *Cadernos do cárcere*, v. 2 - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.
- _____. *Cadernos do cárcere*, v. 3 - Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo, Editora 34. 1999.
- GUSMÃO, Neusa M. *Antropologia e educação: origens de um diálogo*. Cadernos CEDES, n. 43, p. 8-25, 1997.
- _____. - *Os desafios da diversidade na escola*. In: GUSMÃO, Neusa M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.
- HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Sociología de la vida cotidiana*. 4º edición. Barcelona: Edicions 62, 1994.
- IBGE – (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2018
- IPEA - (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) - *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas / organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho*. – Brasília : Ipea, 2016.
- JACOTOT, Joseph. *Enseñanza universal. Lengua Materna. Tradução para o Espanhol de Pablo Ires*. ISBN 978-24075-2-0, Buenos Aires: Cactus, 2008.
- KATTZMAN
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o Marxismo da Melancolia*. Civilização Brasileira, 1999.

KRIPKA, Rosana Maria L.; SCHELLER, Morgana e BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa in *Atas CIAIQ2015 Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 2*

KUBOTA Luis Claudio; BARBOSA, Alexandre Fernandes; SENNE, Fabio e HATADANI, Izabella Mendes Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação pelos Jovens Brasileiros. in IPEA - (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)- *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Uihôa Botelho. – Brasília : Ipea, 2016.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*; 272 p.; 3ª Ed.; Atlas; São Paulo, SP; 1991.

LARAIA, Roque de B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.

LEFEBVRE, Henri. La production de l'espace, Paris, Ed anthropos, 1974.

LEFEBVRE, Henri. A vida cotidiana no mundo moderno, São Paulo, Ed. Ática,1980.

LEME, M. C. G. Pedagogia Social Crítica e Teologias da Libertação: caminhos que se encontram na práxis latino-americana. **Revista Dialogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 125–136. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/07.pdf>

LEMOS, Andre. *Cibercultura e Infraestrutura de redes sem fio no Brasil*. In Comunicação & Sociedade; Universidade Metodista de São Paulo, SP, Ano 27, no. 45; ISSN: 0101-2657, pp. 79-94, março de 2006.

LEMOS, André. *Apropriação, desvio e despesa na cibercultura*. Revista FAMECOS • Porto Alegre • nº 15 • agosto 2001 • quadrimestral

LEON, Oscar D. Introdução. In Juventude e Adolescência no Brasil. Ação Educativa. 2005.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. *Linguagem e razão humana*. Portugal: Editorial Presença, (s/d).

_____. *Actividad, consciencia, personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIMONAD, Ester. Paris em Chamas: Arquitetura ou Revolução?. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, v. XI, nº 644, 10 de abril de 2006. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-644.htm>>

_____. *Urbanização Dispersa, Mais Uma Forma de Expressão Urbana?* **Revista Formação**, nº14 volume 1 – p. 31-45 Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/revista/artigos/Limonad.pdf>

LOPES Jader J. M. Mapas Narrativos e Espaços de Vivências: Cartografando os lugares de Infância. (mimeo) s/d

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO Evelcy Monteiro. A Pedagogia Social: Diálogos E Fronteiras Com A Educação Não-Formal E Educação Sócio Comunitária 2008 . Disponível em https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_evelcy.pdf

MACHADO L. N., Roseli. *Arte-educação em contextos de periferias urbanas – Um desafio social*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2010.

MAGNANI, José Guilherme C. *Festa no Pedço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo, Editora Hucitec. 2003.

- _____. Os circuitos dos jovens urbanos. Rev. **Tempo Social**. vol.17 n°2, São Paulo, Nov. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200008
- MAGNANI, J. G. C. e SOUZA, Bruna M. *Jovens na Metrópole: Etnografia de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo, Ed. Terceiro Nome. 2007.
- MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações - Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997 360p.
- MARTINS, José de Souza. *O Cativo da Terra*. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas. 1979.
- MARTINS, José S. *Exclusão Social e a nova desigualdade*. São Paulo, Ed. Paulus. 1997.
- _____. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, Vozes. 2002.
- MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011.
- MATIJASCIC, Milko e SILVA Tatiana D. Jovens Negros: Panorama da Situação Social no Brasil Segundo Indicadores Selecionados entre 1992 E 2012. in IPEA - (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)- *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Organizadoras: Enid R. A. da Silva, Rosana Ulhôa Botelho. – Brasília : Ipea, 2016.
- MAZERA Luci. Política Social Como Política Pública E Direito De Cidadania.2018
- MOURA, Manoel Ode; SFORNI, Marta S de F. e ARAÚJO, Elaine S. - Objetivação e Apropriação de Conhecimentos na Atividade Orientadora de Ensino Rev. *Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.
- MUNANGA, Kabengele. (Org). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/Secad. 1999.
- _____. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. in *Programa de Educação sobre o negro na sociedade Brasileira*, Eduff – Niterói, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
- _____. *Algumas considerações sobre 'raça', ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos* – **Revista USP**, São Paulo, n° 68. 2005-2006.
- NAMURA, Regina M. **O Sentido do Sentido em Vygotsky : uma Aproximação com a Estética e a Ontologia do Ser Social**. Tese de Doutorado em Psicologia Social.Pucsp, 2003, 209 pp.
- NASCIMENTO, R.M.L do. *Arte-educação: um desafio social*. Texto da palestra proferida por ocasião da “I conferência de Arte-educação” na Ação Educativa do Brasil, em 25 de Agosto de 2003.
- NATORP. Paul. **Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad**. Madri: La Lectura, 1913.
- ONU/PNUD Organização da Nações Unidas/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2018.
- OXFAN BRASIL, Nós e a desigualdade 2017– Relatório de Pesquisa – São Paulo. Data folha, 2017.
- PADILHA, Paulo R e SILVA, Roberto. Educação com qualidade Social: A experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2004.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. “As Marcas da Cidade: A Dinâmica da Pixação em São Paulo” **Lua Nova**, São Paulo, 79: 143-162, 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n79/a07n79.pdf>

- PEREZ, M. A. Inclusão Social através da Educação: Um estudo do Programa "Centro Educacional Unificado" na cidade de São Paulo. (Tese de doutorado). Universidade Siegen Alemanha, Universidade de São Paulo, Brasil, 2010.
- PETRUS, A. (Coord.) *Pedagogia Social*. Barcelona, Ariel. 1997.
- PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PICHON-RIVIÈRE, E. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- PIZA, Edith. *Branquitude: ninguém sabe, ninguém viu*, in: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTEY, Lynn Huntley (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra. 2000.
- _____. *Branquitude: base para um conceito de poder*. São Paulo, Trabalho apresentado na Reunião Anual da ABRAPSO. 1996.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Universidade de Brasília, (Tese de doutorado), 2010.
- PRIORE, M. del e VENÂNCIO, R. P. *Ancestrais – Uma introdução à História da África Atlântica*. – Rio Janeiro, Elsevier. 2004.
- QUINTANA CABANAS, J. M. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, A. (org.) **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel, 1997, p.67-91.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (org.). **Textos clássicos de pedagogia social**. Valencia: Nau Llibres, 1999.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RELPH, Edward. As bases fenomenológicas da geografia. In: Geografia, Rio Claro, v. 4, n. , p. 1-25, 1979.
- RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro. Ed, Bloch, 1986.
- RIBEIRO, Djamilia. O que é 'Lugar de Fala'. Coleção Feminismos plurais. São Paulo, Ed. Letramento e Ed. Justificando, 2017.
- RODRIGUES, Kadma. M. Acordes do Silêncio – Habitus silenciosos e apropriação de pinturas em Fortaleza (1924-1958) Tese de doutorado, Fortaleza, 2008.
- ROSEMBERG, Fúlvia.. *Relações raciais e rendimento escolar*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 63, p.19-23, nov.1987.
- RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: _____. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. 2 v. Brasília: CNPD, p. 731-752. 1998.
- RYYNÄNEN, Sanna. Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica. *Interfaces Científicas - Educação • Aracaju • V.3 • N.1 • p. 45 - 56 • Jun. 2014*.
- RYYNÄNEN, Sanna. A Pedagogia Social na Finlândia e o contexto Brasileiro. In SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009, p. 66-67.
- SÁEZ CARRERAS, J. La construcción de la pedagogia social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, Antonio (org.) **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel, 1997, p.40-66
- SANTOS, Célio José As Práticas de Apropriação da Cultura Hip-Hop pela Juventude Soteropolitana: Um Estudo a Partir do Lugar. Dissertação, UFBA - Instituto De Geociências, 2012.
- SANTOS, Joel R. dos. *O que é racismo*. Brasiliense.

- SANTOS, Gislaine A. *A invenção do ser negro – um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo, EDEC, FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas. 2002.
- SANTOS, Milton. *O Espaço Cidadão*. São Paulo, Nobel. 1993.
- _____. *A urbanização Brasileira*. São Paulo, Hucitec. 1993
- SÃO PAULO, PMSP. *Secretaria de Participação e Parceria, CONE Coordenadoria dos Assuntos da População Negra*. 2009.
- SÃO PAULO, PMSP. Decreto 42.832/2003 Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2003/4284/42832/decreto-n-42832-2003-cria-os-centros-educacionais-unificados-que-especifica-2013-12-30-versao-consolidada>
- SÃO PAULO, PMSP. “O Arco do Futuro na São Paulo de hoje”, clique [aqui](#).
- SÃO PAULO, PMSP. “Espaços Públicos e a cidade que queremos”, clique [aqui](#).
- SÃO PAULO, PMSP. Parâmetros socioeducativos : proteção social para crianças, adolescentes e jovens : Igualdade como direito, diferença como riqueza : Caderno 1 : Síntese / CENPEC – São Paulo :SMADS ; CENPEC ; Fundação Itaú Social, 2007.
- _____. IDEM CADERNO 2: Conceitos e políticas 2007a.
- _____. IDEM CADERNO 3: Trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, 2007b.
- SÃO PAULO, PMSP. “Território CEU: Rede de Equipamentos e Espaços Públicos”, [aqui](#).
- <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-publica-livros-sobre-o-arco-do-futuro-rede-de-espacos-publicos-e-territorio-ceu/>
- SEADE, Fundação - - * http://www.seade.gov.br/master.php?opt=abr_not¬a=246
- SAWAIA, Bader B. **Cidadania, diversidade e comunidade: uma reflexão psicossocial**. In: SPINK, M. J. P. (org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo, Cortez. 1994.
- _____. (org.) *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ. Vozes. 2007.
- SAWAIA, Bader B. / NAMURA, Maria Regina. *Dialética Exclusão/Inclusão*. Cabral Editora Universitária. 2001.
- SCARPA, Paola – **Pedagogia Social**, Ver. Interuniversitária nº 14, 2007. La dimension europeia del Educador/a Social
- SCHLESENER, 2011, *Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin Paidéia* Vol. 21, No. 48, 129-135 jan.-abr. 2011.
- SEABRA, Odette Carvalho de Lima. Insurreição do uso. In: *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*[S.l: s.n.], 1996.
- SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados)
- SEGATO, Rita L. *Raça é signo*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie372empdf.pdf>
- SENNET, Richard. Respeito: A formação de caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SERPA, Angelo. **Por uma Geografia das Representações Sociais** - OLAM - Ciência & Tecnologia Rio Claro/SP, Brasil Vol. 5 No 1 Pag. 220 Maio / 2005.
- SILVA, Petronilha B. G. e PINTO, R. P. (org.). *Negro e Educação, presença do negro no sistema educacional Brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa - Anped. 2001.

SILVA, Algéria. Vulnerabilidade Social E Suas Consequências: O Contexto Educacional Da Juventude Na Região Metropolitana De Natal . 13º Encontro De Ciências Sociais Do Norte Nordeste UFAL Maceió (AL), 2007.

SILVA, Célia Vanderlei da. *O Centro Educacional Unificado (CEU) como Espaço de Formação do Sujeito através da Participação em Atividades Culturais* (Tese Doutorado UNINOVE, Programa de Pós-Graduação em Educação) 2014.

SILVA, Enid R.A. e MACEDO, Débora M.B. O Conselho Nacional de Juventude e a Participação Social dos Jovens no Ciclo de Políticas Públicas. *in* IPEA - (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)- *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho. – Brasília : Ipea, 2016.

SILVA, Enid R.A. e OLIVEIRA, Raissa M. Os Jovens Adolescentes no Brasil: A Situação Socioeconômica, A Violência e O Sistema de Justiça Juvenil. *in* IPEA - (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)- *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Organizadoras: Enid R. A. Silva, Rosana U. B. – Brasília : Ipea, 2016.

SILVA, Roberto. *Pedagogia Social*. São Paulo. Expressão & Arte, 2009.

SILVA, Roberto et al. *Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo, Expressão e Arte Ed. 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza B. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.20, no. 50, p.26-40, 2000.

SOARES, Paulo S. G. O Comunitarismo na Educação Popular e suas Contribuições para o fortalecimento da democracia participativa. In BOAS, FARHI NETO e PERIUS. *Filosofia em Debate*. Florianópolis, Nefiponline, 2016.

SOUZA NETO, João C. Crianças e Adolescentes Afrodescendentes e o Sistema de Proteção Integral. *Laplage em Revista*. Sorocaba/ SP, vol.2, n.3, set.- dez. 2016, p.122-135

_____. *De menor a cidadão: filantropia, genocídio, políticas assistenciais*. São Paulo: Nuestra America, 1993.

_____. *Crianças e Adolescentes Abandonados – estratégia de sobrevivência 2ª*. Ed. São Paulo. Arte Impressa/ Expressão e Arte/ Unifio, 2002.

_____. *Mutações da esfera pública*. In: *Cidadania e Subjetividade, novos contornos e múltiplos sujeitos*.

_____. *Exposição na Universidade Presbiteriana Mackenzie*, 2018.

SOUZA NETO, J. C. SILVA, R e MOURA, R. **Pedagogia Social**. Expressão e Arte, Editora.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* / Jessé Souza. - Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOU DA PAZ (Instituto) *Diagnostico Grajaú 2006*. Disponível em: http://www.soudapaz.org/upload/pdf/diagnostico_graja_2006.pdf

SPOSITO, Marília P. Uma Perspectiva Não Escolar no Estudo Sociológico da Escola. *Revista USP*, número 57, março/maio de 2003, pp 210-227

SPOSITO E CARRANO. *Juventude e Políticas Públicas no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.

SPOSATI, Aldaíza. *Mapa da Exclusão/ Inclusão Social*. Disponível em: <https://polis.org.br/publicacoes/mapa-da-exclusaoinclusao-social2000-dinamica-social-dos-anos-90/>

TARGINO, Rafael. *Mais de um milhão de jovens estão “presos” no ensino fundamental* - Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/18/mais-de-um-milhao-de-jovens-estao-presos-no-ensino-fundamental-mostra-censo-escolar-2011.htm>

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio* – 1994.

TEIXEIRA NETO, José. *A emergência das questões culturais e os atos de currículos- possibilidade de transculturalismo crítico* (Dissertação UFBA) Salvador, 2008.

_____. *Docência e etnografia como inspirações para dispositivos de pesquisa em Educação: tensionando a circulação de significados culturais*. In *Currículo e processos formativos : experiências, saberes e culturas* / Roberto Sidnei Macedo ... [et al], organizadores. Salvador : EDUFBA, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação—o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo*. 1987.

VANALI, A.C. Agnes Heller e Michel de Certeau: propostas de análise sobre a vida cotidiana - v. 4, n. 1 (3) Vozes, Pretérito & Devir Revista Histórica UESPI Ano III, Vol. IV, Nº I (2015) <http://revistavozes.uespi.br/ojs/index.php/revistavozes/article/view/76/94>

VÉRAS, Maura P.B. *Trocando Olhares – Uma introdução à construção sociológica da cidade*. São Paulo, Studio Nobel EDUC (Coleção Cidade Aberta). 2000.

_____. **Exclusão social: um problema de 500 anos**, in SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis/RJ, Vozes. 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, (1934) 2001.

_____. **Teoría de las Emociones: Estudio Histórico-psicológico**. Madrid. Ediciones Akal S.A. 2004.

_____. *Tool and Sign in the Development of the Child*. In **The Collected Works of L.S. Vygotsky**. New York: Kluwer Academic /Plenum Press, (1930)1999, pp.1-68.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

_____. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas**, vol. 1. Madrid: Ed. Visor, 1991.

WACQUANT, L. “O lugar da prisão na nova administração da pobreza.” In **Revista Novos Estudos, CEBRAP**, n o . 80, São Paulo, março, 2008.

_____. *Punir os pobres: uma nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro. Ed. Revan, 2003.

WEFFORT, Francisco. *Prefácio de Educação como Prática de Liberdade*. In FREIRE. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

Eu agradeço a Deus.

ANEXOS

Questionário aos Jovens



Nome / identificação _____

a) Local de nascimento _____

b) O Pai é natural de onde _____ escolaridade _____

c) A mãe é natural de onde _____ escolaridade _____

obs.: _____

Em sua casa, moram quantas pessoas? / quantos irmãos você tem?/ quantos frequentavam o CEU, também? _____

1. Sexo:

a) Masculino () b) Feminino () c) Outro ()

2. Cor/raça ou etnia: (conforme IBGE)

a) Branca ()

b) Preta ()

c) Parda ()

d) Indígena ()

e) Amarela ()

obs.: _____

3. Faixa etária:

a) de 15 a 18 anos ()

b) de 18 a 21 anos ()

c) de 21 a 25 anos ()

d) de 25 a 29 anos ()

4. Tempo de participação no Projeto Socioeducativo do CEU:

a) Menos de 01 anos ()

b) Entre 01 anos e 02 anos ()

c) Entre 03 anos e 05 anos ()

e) Mais de 05 anos ()

obs.: _____

5- Atualmente você está empregado? () Sim () Não

Qual a sua profissão/ ocupação atual?

6. Há quanto tempo mora no Bairro:

obs.: _____

7. Atividades que participou

obs.: _____

a) Por que _____

7. Você está estudando?

a) Sim () b) Não ()

Se sim, onde (nome da escola e bairro)? _____

Se não, Por quê? _____

8. Em que grau/série está? _____

9. Você tem participado de grupos organizados, grupo cultural, igreja, partido político, ou algo como Liga Estudantil (Grêmios e Chapa na Escola), Encontros e/ou Fóruns Sociais, Associação do Bairro?

a) Se Sim () o que o motivou?

b) Se Não () por quais razões?

10. Qual era a distância entre sua casa e o CEU, quando você o frequentava?

Roteiro de entrevista junto aos Jovens



O Cenário

1. Como você caracterizaria a comunidade onde vivia quando frequentava o CEU ?

Por quê? _____

O Sujeito

2. Como você pensava a vida? Como pensava a realidade?

Como você se via?

De que forma você pensava no seu futuro na época **antes de frequentar o CEU?**

- E agora? _____

O Ponto de Encontro

3. O que destaca o CEU de outros equipamentos (lugares) públicos que você conhece?

4. Como você conheceu o Projeto (as atividades) socioeducativos e socioculturais do CEU?

A dinâmica e o cotidiano das práticas sócio educativas

5. Como era a atividade que você fez no CEU (modalidade, número de participantes, frequência, dinâmica)? _____

6. Como era o trabalho do educador durante a atividade?

7. Você saberia dizer quais eram os objetivos das atividades?

8. Você costumava faltar nas atividades? _____

Por quê? _____

- Com que Frequência ia? _____

A Apropriação

9. O que você avalia que aprendeu ao longo do tempo em que frequentou as atividades do CEU? _____

10. Que tipo de impacto as atividades do CEU trouxeram a sua vida? _____

Por que você pensa assim? _____

11. Houve alguma experiência marcante no decorrer das atividades ou no CEU? _____

Fala-me a respeito disso: _____

12. Você acredita que as atividades do CEU te ajudaram em outras áreas de sua vida?

a) Se sim, quais? Por quê?

b) Se não, por quê?

13. Qual é a sua relação com os educadores do CEU? Você tem lembranças? Quais?

14. Você avalia que isto fez diferença no seu jeito de aprender as coisas?

15. Você avalia que essa experiência fez diferença na sua vida? No seu jeito de ver o mundo?
No seu jeito de ver a si mesmo?

O percurso pessoal

16. Fale-me um pouco sobre a sua trajetória desde que frequentava o CEU:

a) O que sente falta?

b) O que te satisfaz neste trabalho?

c) De que forma as atividades do CEU te impulsionaram (ou não) nessa sua trajetória?

17. De que forma você tomou para si os conteúdos e a experiência que teve no CEU?

- De que forma isso conta até hoje pra você?

18. Você convive com pessoas que compartilharam as experiências socioeducativas do CEU com você?

19. Você participa das atividades da sua comunidade (eventos, reuniões, coletivos, lutas comunitárias)? Por que?

- De que forma sua vivência no CEU tem a ver com isso (ou não)?

10. O que você pensa sobre/ para o seu futuro?

21. Com base no que você viveu, aprendeu, compartilhou, escolheu:

- das atividades e das experiências que você teve no CEU, **o que** você tomou pra sua vida? **O que** você conta como seu de tudo isso? **Como** isso aconteceu?

Anexo 3

Questionário aos Jovens



Nome / identificação _____

a) Local de nascimento _____

b) O Pai é natural de onde _____ escolaridade _____

c) A mãe é natural de onde _____ escolaridade _____

obs.: _____

Em sua casa, moram quantas pessoas? / quantos irmãos você tem?/ quantos frequentavam o CEU, também? _____

d)Onde mora _____

Há quanto tempo está no bairro _____

Qual era a distância entre sua casa e o CEU, quando você o frequentava?

1. Sexo:

a) Masculino() b) Feminino () c) Outro ()

2. Cor/raça ou etnia: (conforme IBGE)

a) Branca () b) Preta () c) Parda () d) Indígena () e) Amarela ()

obs.: _____

3. Faixa etária:

a) de 15 a 18 anos ()

b) de 18 a 21 anos ()

c) de 21 a 25 anos ()

d) de 25 a 29 anos ()

4. Tempo de participação no Projeto Socioeducativo e Sociocultural do CEU:

a) Menos de 01 anos ()

b) Entre 01 anos e 02 anos ()

c) Entre 03 anos e 05 anos ()

e) Mais de 05 anos ()

obs.: _____

Quais atividades você participou no CEU e com que frequência? _____

O que motivou seu interesse? _____

5- Atualmente você está empregado? () Sim () Não

Qual a sua profissão/ ocupação atual?

6. Você está estudando?

a) Sim () b) Não ()

Se sim, onde (nome da escola e bairro)? _____

Se não, Por quê? _____

Em que grau/série está? _____

7. Você tem participado de grupos organizados, grupo cultural, igreja, partido político, ou algo como Grêmios e Chapa na Escola, Encontros e/ou Fóruns Sociais, Associação do Bairro?

a) Se Sim () o que o motivou?

b) Se Não () por quais razões?

8. Como você descreveria a comunidade onde vivia quando frequentava o CEU ?

Por quê? _____

Roteiro de entrevista junto aos Jovens



1. Me conta um pouco da sua trajetória até chegar no CEU?

Como era a sua família/ irmãos? _____

Como você se via? _____

Como você pensava a vida? Como pensava a realidade? E o futuro? _____

- E agora? _____

2. Quando/ Como você iniciou as atividades no CEU?

O que destaca o CEU de outros equipamentos (lugares) públicos que você conhece?

Como era a atividade que você fazia no CEU (modalidade, número de participantes, frequência, dinâmica)? _____

Como era a dinâmica e o cotidiano das práticas sócio educativas? _____

Como era o trabalho do educador durante a atividade?

Você saberia dizer quais eram os objetivos das atividades?

Você costumava faltar nas atividades? _____

Por quê? _____

- Com que Frequência ia a cada uma? _____

3. O que você percebe que mudou na sua vida que tem a ver com sua passagem/participação no CEU?

O emocional trabalho amizades afetividade habilidades relacionamentos

O que aprendeu de importante no CEU, nas atividades Socioeducativas e socioculturais?

4. O que você faz hoje que você vê que tem influência do CEU no seu cotidiano?

_____ Que tipo de coisa você aprendeu no CEU que ajudam você a lidar com as coisas da vida, hoje?

5. Se voltasse hoje no CEU, o que gostaria de

MUDAR _____

FORTALECER _____

OBSERVAÇÃO

Anexo 5

Questionário aos Gestores e Educadores



Nome / identificação _____

a) Local de nascimento _____

obs.: _____

b) Local de moradia _____

1. Sexo:

a) Masculino() b) Feminino () c) Outro ()

2. Cor/raça ou etnia: (conforme IBGE)

a) Branca () b) Preta () c) Parda () d) Indígena ()

e) Amarela ()

obs.: _____

3. Faixa etária: _____

4. Tempo de participação no Projeto Socioeducativo e Sociocultural do CEU:

obs.: _____

5- Qual a sua formação? E sua ocupação/Cargo atual?

6. Há quanto tempo atua na área da educação? E das atividades Socioeducativas e Socioculturais?

obs.: _____

10. Você tem participado de grupos organizados, grupo cultural, igreja, ou algo como Encontros e/ou Fóruns Sociais, Associação profissional ?

a) Se Sim () o que o motivou?

b) Se Não () por quais razões?

Anexo 6

Roteiro de entrevista junto aos Gestores e Educadores



O Cenário

1. Como você caracterizaria a comunidade no entorno do CEU ?

Por quê? _____

O Sujeito

2. Como você observa as perspectivas dos jovens? Suas percepções da realidade?

Como eles se percebem, se veem?

De que forma chegam e como você percebe que elaboram seu futuro?

- E ao saírem? _____

O Ponto de Encontro

3. O que destaca o CEU de outros equipamentos (lugares) públicos que o jovem conhece na região?

4. Como é a escolha das atividades socioeducativos e socioculturais do CEU?

A dinâmica e o cotidiano das práticas sócio educativas

5. Como são as atividades Socioeducativas e Socioculturais no CEU (modalidade, número de participantes, frequência, dinâmica)?

6. Nos decorrer desse tempo de existência do CEU, como era e como é o trabalho do educador durante a atividade? Quem é esse profissional? Que relação estabelece com o jovem participante das atividades?

A Apropriação

9. O que você avalia que os jovens aprendem ao longo do tempo em que frequentam as atividades do CEU? _____

10. Que tipo de impacto as atividades do CEU trouxeram às suas vidas? _____

Por que você pensa assim? _____

11. O que emerge como experiência marcante no decorrer de todos esses anos de atividades ou no CEU? _____

Fala-me a respeito disso: _____

12. Você acredita que as atividades do CEU auxiliam em outras áreas de sua vida do jovem?

a) Se sim, quais? Por quê?

b) Se não, por quê?

13. Qual é a sua relação com os jovens que passam e já passaram pelo CEU? Você tem lembranças? Quais?

14. Você avalia que isto fez diferença no seu jeito de ser educador as coisas? Por que?

15. Você avalia que essa experiência fez diferença na sua vida (pessoal)? No seu jeito de ver o mundo? No seu jeito de ver a si mesmo?

O percurso pessoal

16. Fale-me um pouco sobre a sua trajetória desde que está no CEU:

a) O que sente falta?

b) O que te satisfaz neste trabalho?

c) De que forma as atividades do CEU te impulsionaram (ou não) nessa sua trajetória?

18. Você convive com pessoas que compartilharam as experiências socioeducativas e socioculturais do CEU?

19. Você participa das atividades da comunidade do entorno do CEU (eventos, reuniões, coletivos, lutas comunitárias)? Por que?

- De que forma sua vivência no CEU tem a ver com isso (ou não)?

20. O que você pensa sobre/ para o futuro dos jovens da comunidade? Percebe alguma diferença entre frequentar ou não o CEU nessas trajetórias de vida?

21. Com base no que você viveu, aprendeu, compartilhou, escolheu:

- das atividades e das experiências que os jovens vivem no CEU, **o que** tomam pra sua vida? **O que** contam como seu de tudo isso? **Como** isso acontece?

Anexo 7

MAPA NARRATIVO



Nome: _____

Primeiro feche os olhos e imagine:

Como era o seu trajeto da sua casa para o CEU?

Pense um pouco. O que você encontra?

Que lugares são importantes? O que te chama atenção?

O que tem de bom?

O que precisa melhorar? Onde você faz o que?

Desenhe isso em forma de mapa, um percurso que você fazia no seu cotidiano (na semana/ no fim de semana)?

Agora pense naquilo que você gostaria que tivesse no seu mapa (desenhe destacando com uma cor)

. cotidiano

- <https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/10/1531216-artista-intriga-moradores-do-grajau-com-mural-de-32-metros-em-sp.shtml>

Artista intriga moradores do Grajaú com mural de 32 metros em SP

FERNANDA MENA DE SÃO PAULO 12/10/2014 02h00

Um bebê gigante invadiu a paisagem monótona do Grajaú, periferia sul da capital paulista, na última semana.

Pintada em preto e branco na empena cega do edifício que abriga o CEU Navegantes, a criança ostenta quase 30 metros de altura e contrasta com o cenário de tijolos vermelhos aparentes, lajes e caixas d'água azuis, típico das favelas de São Paulo.

PUBLICIDADE

Na intervenção do artista Alexandre Orion, 36, que se notabilizou ao desenhar caveiras "limpando" a fuligem de túneis da cidade (leia texto na pág. ao lado), a criança parece brincar com casinhas iguais à da favela que cerca a pintura e com a qual cria uma ilusão de continuidade.

Um olhar mais atento, no entanto, revela que as casinhas parecem mesmo estar sendo destruídas. "A provocação do trabalho é esta. A criança está brincando com casas, mas elas estão meio destruídas", explica Orion.

Raquel Cunha/Folhapress



Mural de 32 metros de altura no Grajaú, zona sul de SP, intriga e encanta moradores

Isso porque o local onde está pintado o mural, batizado de Cantinho do Céu, sofre um processo constante de desapropriações por ser uma área de mananciais da represa Billings, responsável pelo abastecimento de cerca de 4 milhões de pessoas na capital. "É um tema delicado e o processo de remoção das famílias é o mais perverso possível", diz o artista.

DECIFRA-ME

"Quis usar uma imagem agradável e doce, como a de uma criança, para confrontar brincadeira com destruição, relação lúdica com manipulação do planeta", explica ele. "Não quero falar para o mundo das artes. Quero falar com o todo o mundo. Cada um a interpreta o mural com seu próprio repertório."

Entre as crianças e jovens que circulam pelas vielas próximas à obra, a imagem onipresente encanta e intriga.

Na tentativa de decifrar o bebê gigante, Pedro Henrique Pereira, 13, foi categórico: "É uma criança da favela mudando o país de posição."

Ágatha Fernanda Nascimento Souza, de 4 anos, dá sua versão para a questão da desapropriação debatida pelo artista. "O bebê está pegando as casinhas das pessoas e colocando em outro lugar."

Joseane Souza de Deus, 11, prefere apenas o prazer estético da imagem, sem grandes devaneios: "É algo diferente para nós. Vejo todos os dias no caminho para a escola. Ficou muito bonito."

Intitulada "Apreensão", a obra é a primeira do tipo que o artista faz na cidade, depois de intervenções como ela em Frankfurt, na Alemanha, e no Rio de Janeiro.

"O desenho casou com a paisagem do Grajaú. Os moradores do entorno ficaram maravilhados porque dá para ver o trabalho de várias vielas dali", diz Mariana Belmont, 26, produtora do coletivo Imagem, que reúne artistas e ativistas da periferia sul de São Paulo e organização da qual partiu o convite para a intervenção de Orion.

"Pra gente, é um ganho enorme. O mural será um legado para o bairro. O trabalho está aí para provar que a periferia também pode se envolver com arte e ter trabalhos lindos como este em sua paisagem."

Comitê de ética

PROJETO DE PESQUISA

-

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Juventudes, Vidas e Trajetórias: Análise reflexiva acerca da apropriação do jovem das atividades socioeducativas e socioculturais dos CEUs e os impactos potenciais em sua trajetória de vida.

Pesquisador Responsável: João Clemente de Souza Neto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18222719.6.0000.0084

Submetido em: 01/08/2019

Instituição Proponente: Universidade Presbiteriana Mackenzie

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nivel Superior



Comprovante de Recepção:



PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1369395

Eu agradeço a Deus.