

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS
INSTITUTO DE PSIQUIATRIA – IPUB

MAYARA CRISTINA MUNIZ BASTOS MORAES

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE VIDA: reabilitação psicossocial de adolescentes
desafiliados

RIO DE JANEIRO
2015

MAYARA CRISTINA MUNIZ BASTOS MORAES

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE VIDA: reabilitação psicossocial de adolescentes
desafiliados

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental, Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisitos parcial à obtenção do título de Mestre em Saúde Mental.

Orientador: PhD Ligia Costa Leite

Rio de Janeiro

2015

Moraes, Mayara Cristina Muniz Bastos.

Título: A educação como processo de vida: reabilitação psicossocial de adolescentes *desafiliados* / Mayara C. M. B. Moraes. -- Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. x, 97f.: il. 4

Orientador: Ligia Costa Leite

Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psiquiatria, 2015.

1. Educação. 2. Reabilitação Psicossocial. 3. Adolescência. 4. Protagonismo. – I. Título. II. Leite, Ligia Costa. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psiquiatria.

MAYARA CRISTINA MUNIZ BASTOS MORAES

**A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE VIDA: reabilitação psicossocial de
adolescentes *desafiliados***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental, Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisitos parcial à obtenção do título de Mestre em Saúde Mental.

Aprovada em: 17 de março de 2015

Banca Examinadora:

(Ligia Costa Leite, PhD em Comunicação, IPUB/UFRJ)

(Cristina Maria Douat Loyola, Doutora em Medicina Social / Pós-Doutora em e álcool e
drogas, IPUB/UFRJ)

(Elizabeth Espíndola Halpern, Doutora em Saúde Mental, IPUB/UFRJ)

Em memória de Esther Delgado Leite.

Aos alunos da Escola Tia Ciata, que encontraram na Escola uma nova "rua", onde puderam
ser aceitos, ouvidos e acolhidos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo fôlego de vida e por me revelar o Amor sem "como", "quando" ou "porquês".

Aos meus pais, Nivaldo e Fátima, e minha irmã Camila. Meu ponto de partida, meu porto e conforto. Vocês me fazem forte a cada dia!

Ao Ricardo, amigo, parceiro e companheiro. Escolhi viver a vida ao seu lado e você tem feito a caminhada mais leve e prazerosa. Com você andarei sempre mais uma milha.

Ao Heitor, para sempre minha felicidade e razão do meu riso frouxo.

À Ligia Costa Leite, minha orientadora, que virou meu mundo de ponta a cabeça, sacudiu a menina do interior e ajudou a "desaprender". Impossível enumerar todas as experiências aqui, mas sem dúvida, a mais importante foi o encontro com os *Invincíveis*, agora sem as lentes do preconceito.

À Elizabeth, pelas incansáveis orientações, pela paciência na leitura deste texto e pelos conselhos amáveis.

Ao Daniel, pela amizade que alcança a fraternidade e pela revisão cuidadosa dessa dissertação.

À minha família, por adoção, carioca: David, Roze, Grazi, Danilo, Laura, Karine, Jean, Carina, Rafa e Renato. Fui "estranha" na cidade maravilhosa por pouco tempo, pois o acolhimento que recebi de vocês foi sem igual.

Aos colegas de Pesquisa, em especial, Denise, Adriana Lemos e Adriana Botelho. Vocês enriqueceram a minha vida de forma irreversível.

Aos meus tios, tias, primos, sogros, cunhados, avó e amigos que compreenderam minhas ausências nos eventos, minhas preocupações, meus silêncios e que de igual maneira torceram para que eu chegasse até aqui.

Ao corpo docente e funcionários do IPUB, que me ajudaram nos últimos anos a desenvolver novas competências.

Por fim, aos alunos da Escola Tia Ciata, *Invincíveis* na sua luta pela vida.

O tempo presente e o tempo passado
Estão ambos talvez presentes no tempo futuro
E o tempo futuro contido no tempo passado.
Se todo tempo é irredimível.
O que poderia ter sido é uma abstração
Que permanece, perpétua possibilidade,
Num mundo apenas de especulação.
O que poderia ter sido e o que foi
Convergem para um só fim, que é sempre presente.
Ecoam passos na memória
Ao longo das galerias que não percorremos
Em direção à porta que jamais abrimos
Para o roseiral. Assim ecoam minhas palavras
Em tua lembrança.

T. S. Eliot. Burnt Norton In: *Quatro quartetos* (1943)

RESUMO

MORAES, Mayara C. Muniz B. Moraes. **A educação como processo de vida: reabilitação psicossocial de adolescentes *desafiliados***. 2015. (Dissertação de Mestrado em Saúde Mental) 97f.. Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este estudo de mestrado tem por objetivo principal discutir o papel da Escola na vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial e daqueles que já ultrapassaram essa condição, os chamados *desafiliados*. Deste modo, ela não se propõe a fazer um retrospecto da história da educação ou da pedagogia no Brasil. A presente investigação foi feita a partir de uma pesquisa do Acervo Documental da Escola Tia Ciata (AETC) e de uma entrevista com um ex-aluno e ex-gari mirim do projeto *Educação para o trabalho* da Escola. A entrevista foi selecionada no acervo da ETC, onde há outras narrativas de: 12 ex-alunos; oito integrantes da equipe pedagógica; três jornalistas; dois políticos; dois profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME). Para este trabalho foi escolhida a entrevista de Cícero, por ser mais completa ao abordar aspectos das suas vivências na Escola e da sua trajetória de vida. A análise foi feita pela teoria da abdução em comunicação, através do diagrama-síntese denominado *Templum*. Pela abdução pôde-se detectar que o protagonismo do aluno foi um facilitador na construção do projeto educacional e de sua vida pessoal. Como síntese, revelou que a reabilitação psicossocial esteve presente na proposta da ETC. Por meio dela, houve a superação da autoimagem negativa impregnada nos jovens em condição de abrigamento, graças ao suporte psicossocial proporcionado pelos professores, mediante o respeito pelas suas histórias de vida, inserção no trabalho como valor social e fonte de renda, enfim, pela valorização desses indivíduos.

Palavras - chave: Educação, reabilitação psicossocial, adolescência, protagonismo.

ABSTRACT

This MSc study's main objective is to discuss the role of schools in the lives of adolescents in psychosocial vulnerability and those that are already above this condition, called disaffiliated . Thus, it is not intended to make a retrospect of the history of education and pedagogy in Brazil. This research was taken from a Documentary Collection of Search Tia Ciata School (AETC) and an interview with a former student and former garimirim of Education project to the work of the School. The interview was selected in the collection ETC, where there are other stories of 12 former students; eight members of the teaching staff; three journalists; two politicians; two professionals of the Municipal Education (SME). For this work was chosen to Cicero interview, to be more complete to address aspects of their experiences in school and his life story. The analysis was done by the theory of abduction in communication, through the diagram- synthesis *Templum*. By abduction could be detected that the role of the student was a facilitator in building the educational project and his personal life. As a summary, revealed that psychosocial rehabilitation was present at the proposal of the ETC. Through it, there was impregnated overcoming negative self-image in young people in shelters condition, thanks to the psychosocial support provided by teachers, through respect for their life stories, insertion at work and social value and source of income, finally, the development these individuals.

Keywords: Education, psychosocial rehabilitation, adolescence, protagonism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Alunos da ETC em porcentagem	49
Figura 2 - Modelo de reabilitação psicossocial	52
Figura 3 - <i>Templum</i> modelo	62
Figura 4 - <i>Templum</i> de análise da entrevista Cícero	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AETC	Acervo Documental da Escola Tia Ciata
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CEDERJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
COMLURB	Companhia Municipal de Limpeza Urbana
RIOTUR	Empresa de Turismo do Município do Rio de Janeiro
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETC	Escola de Educação Juvenil Tia Ciata
FAPERJ	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IHA	Índice de Homicídios na Adolescência no Brasil
IPEA	Instituto de Pesquisas Aplicadas
LAV-UFRJ	Laboratório de Análise da Violência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ODM	Objetivos do Milênio
ONU	Organização das Nações Unidas
RPS	Reabilitação Psicossocial
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
TCUD	Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CAPÍTULO I- Contexto Brasileiro	21
1.1. A origem da infância desvalida no Brasil	22
1.2. As políticas públicas e aspectos legais	30
1.2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente	32
1.2.2 O Estatuto da Juventude	34
1.3. O Medo Social – Refugos humanos, fragmentos sociais, estranhos familiares e invencíveis culturais	36
2. CAPÍTULO II- Contexto do Estudo	40
2.1 A Escola Tia Ciata: a educação para construção da nação	41
2.1.1 Concepção metodológica da ETC	45
2.1.2 Educação para o trabalho	46
2.1.3 Estrutura da ETC	47
2.1.4 Os alunos da ETC: protagonistas do aprendizado	48
2.2 A ETC e a Reabilitação Psicossocial	51
3. CAPÍTULO III- Método da Pesquisa	54
3.1 Delineamento do Estudo	55
3.2 Coleta dos Dados	56
3.2.1 Análise Documental	56
3.2.2 Estudo de Caso Único	57
3.2.2.1 História Oral	58
3.3 Análise dos dados - <i>Templum</i>	60
4. CAPÍTULO IV- Cícero: um estudo de caso	64
REFLEXÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	
I. Roteiro e entrevista de Cícero na íntegra	89
II. Termo de consentimento para uso do banco de dados (TCUBD)	
III. Arranjo documental para o Acervo da Escola Tia Ciata (AETC)	
IV. Fotografias	

INTRODUÇÃO

Negro é todo aquele que se identifica com os desejos, aspirações, valores, cultura, religião etc, do povo, carregando a imagem do pobre, do despossuído, do dominado. *Branco*, em contraposição, é aquele que tem introjetado em seu superego, a imagem do colonizador, do europeu, e se espelha nas grandes conquistas científicas, tecnológicas e culturais da civilização moderna para pautar suas ações e exigências.

(LEITE, 1991, p.23)

John Dewey (1978), filósofo precursor do pragmatismo e da pedagogia progressiva, considerava que a educação seria “(...) o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos à melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (p. 17). Em sua obra, ele deu especial ênfase à questão da experiência, ressaltando que a educação seria um fenômeno social, enquanto que a escola seria uma instituição por meio da qual a sociedade transmitiria a experiência adulta às crianças, sendo um espaço de relacionamento e de transformação.

Ainda segundo Dewey, a educação seria um *processo de vida* e não uma preparação para a mesma. Neste sentido, a aprendizagem não seria um estágio para o seu devir, mas uma representação do presente e da realidade do aluno, independente do seu contexto. O ensino seria a própria vida, ao passo que esta seria indissociável da experiência e da educação. A instrução estaria introjetada na vida humana, sendo o caminho para a convivência em sociedade e para a formação de cidadãos. Este autor foi o primeiro a valorizar a capacidade de pensar dos alunos e a defender que a escola deveria ter a função de aproximar as experiências do cotidiano aos seus aprendizados e conteúdos lecionados.

Anos mais tarde, retomando pensamentos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, teóricos e defensores do ensino público e laico para todos, Leite (1991) trabalhou com o conceito de *processo de vida* para discutir a educação de crianças e adolescentes vulneráveis na cidade do Rio de Janeiro. Para essa autora, a educação não consistia apenas na transmissão de conhecimento formal, mas visava capacitar os alunos para dirigirem sua vida imediata e futura, como protagonistas de sua história. Na década de 1980, essa pesquisadora e professora, juntamente com um grupo de educadoras da rede municipal e estadual de ensino, com uma ideologia semelhante à de Dewey, iniciaram um projeto educacional que valorizava as características singulares dos alunos, bem como suas experiências do dia-a-dia. Com efeito, elementos da vida cotidiana desses jovens passaram a ser introduzidos nas aulas, durante a

transmissão dos conteúdos das disciplinas de português, matemática, história e geografia (LEITE, 1991).

O trabalho de Leite e sua equipe deu origem à Escola de Educação Juvenil Tia Ciata (ETC), que funcionou no município carioca entre os anos de 1983 a 1989, e tinha como intuito alfabetizar adolescentes que não conseguiam ser alcançados pelos métodos pedagógicos da época. Essa experiência motivou e resultou em importantes obras¹, que são consideradas referências no estudo da escolarização para a infância desvalida, em especial para os "meninos de rua"². Dentre elas podemos destacar: *Meninas Perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque* (ESTEVES, 1989); *O avesso da lógica: aspectos da relação ensino-aprendizagem na Escola Tia Ciata* (CASTRO, 1990); *A magia dos invencíveis: os meninos de rua na Escola Tia Ciata* (LEITE, 1991); *Retóricas da rua: educador, criança e diálogos* (CASTRO, 1997); *A razão dos invencíveis: meninos de rua: o rompimento da ordem (1554-1994)* (LEITE, 1998); e *Meninos de rua: a infância excluída no Brasil* (LEITE, 2001/2012).

A pedagogia da ETC possibilitou maior aproximação entre a equipe pedagógica e a realidade dos alunos, permitindo que a cultura e as vivências dos estudantes fossem valorizadas e inseridas na elaboração dos conteúdos das aulas. Por fim, no período em que funcionou, a Escola foi uma importante estratégia para a questão dos descaminhos sociais, para as diversas formas de violências existentes, tal como para o uso de drogas e a criminalidade (LEITE et al, 2010). De fato, a educação para a infância e para a adolescência vem sendo apontada por diversos autores como a política pública mais importante para a constituição de uma Nação (TEIXEIRA, 1950; 1957; 1968; 1969; COSTA, 1990; LEITE, 1991; 1998; 2008; 2001/2012; ESTEVES, 2008; GADOTTI, 1992; FREIRE, 1969; 1970; 1997; 1999).

Ribeiro (1984) sinaliza que um dos males da escola seria o de propor “(...) a igualdade escolar no tratamento dos socialmente desiguais. Esta sempre privilegia o já privilegiado, discriminando crianças que renderiam se fossem tratadas a partir de suas próprias características” (p. 57). Lessa (1990) alerta sobre a importância dos investimentos dirigidos a este grupo social, afirmando que: “(...) além da questão ética, existe uma dimensão

¹ Esses trabalhos deram origem a dois *websites* para consulta de artigos sobre a temática: (www.invencíveis.com) e (www.escolatiaciata.com.br).

² Atualmente, o termo "menino de rua" é considerado inadequado para designar crianças e adolescentes que passam os dias nas ruas. Considera-se mais apropriado usar "meninos em situação de rua" (QUEIROZ, 2004). Contudo, as referências utilizadas para este estudo de mestrado, em especial, os textos produzidos pela equipe pedagógica da ETC adotam a primeira terminologia.

estratégica, porque tudo o que representar em degradação dessas faixas etárias irá ser devolvido, com juros acrescidos, ao corpo social do futuro” (p. 664).

Castel (1995) introduz o conceito de *desafiliação* para àqueles que vivenciam a ausência material e relacional em todos os níveis (familiar, comunitário, educacional e profissional), rompendo as possibilidades de inserção nas políticas sociais. Ele entende que o indivíduo vulnerável encontra-se em uma zona intermediária, portanto, instável. Essa se caracteriza por empregos precários (trabalhadores temporários, informais ou subempregados) e suportes comunitários frágeis (não inserção nas políticas sociais básicas de educação, esporte, lazer, saúde e etc.).

O conceito de *desafiliação* pressupõe dois eixos: o primeiro relacionado ao trabalho, ensino e profissionalização; o segundo à rede sociofamiliar. Ao longo desses dois eixos, os sujeitos podem transitar em três zonas distintas: *integração*, *vulnerabilidade* e *desafiliação*. A precariedade financeira e a fragilidade dos vínculos são os pólos extremos dessa condição, manifestando-se como privação e isolamento, respectivamente, levando a uma quarta zona que gera a necessidade da assistência total pelo Estado (mendigos, meninos de rua, doentes mentais e etc.). Ele propõe um modelo que não é estático, já que os indivíduos podem sair da zona da assistência, ou mesmo transitar entre os níveis de *filiação/afiliação/desafiliação*³, em diferentes momentos da vida (CASTEL, 1995; 1998a).

Em suas pesquisas em internatos, Altoé (1990/2014) discute a violência que se comete ao colocar crianças e adolescentes em instituições fechadas – prática em vigor antes da sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) – para devolvê-las à sociedade sem que tenham aprendido, minimamente, a convivência com outros indivíduos, que são intrinsecamente diferentes. A diretora de um dos internatos investigados explicou como ocorre essa forma de violência, ao fazer a seguinte analogia: “O internato é como uma granja: os pintinhos vão passando de uma seção para outra. Acho que as crianças saem daqui sem conseguir nem amar, nem odiar, não são capazes de nada” (p.83).

Corroborando Cury et al. (1992/2005) coordenaram um exaustivo trabalho de comentários jurídicos e sociais escritos por especialistas das mais variadas áreas para cada artigo do ECA (BRASIL, 1990), visando contribuir para o entendimento da Lei, especialmente no que se refere ao rompimento da doutrina de situação irregular geradora de inúmeras vulnerabilidades a esse público.

³ Apesar de na tradução oficial para a língua portuguesa (CASTEL, 1998b) a palavra aparecer como "desfiliado", sem o “a”, o autor enfatiza no livro em francês (CASTEL, 1995) que o termo ‘*desafilié*’ se refere a alguém que após seu nascimento, é capaz de criar outros vínculos sociais de ‘*a-filiação*’ e se, de algum modo, perder posições sociais anteriormente adquiridas, pode se tornar um des-‘*a*’-filiado.

Com o intuito levantar estratégias que atuem na transformação das situações de *desafiliação* e vulnerabilidade psicossocial, o presente estudo recorreu aos postulados da reabilitação psicossocial (RPS). Originada no campo da Saúde Mental, refere-se a uma abordagem que não se restringe aos indivíduos que sofrem de algum transtorno mental. Trata-se de uma estratégia importante dirigida àqueles que precisam atingir um nível de auto-organização que restitua, não apenas seus direitos formais, mas também os direitos substanciais. A RPS se propõe a ser aplicada dentro de tal construção, onde prevaleçam aspectos afetivos, relacionais, materiais, habitacionais e produtivos (SARACENO, 2001). É próprio da RPS habilitar o sujeito para exercer nova capacidade contratual em três eixos: *habitat*, família e trabalho. O autor aprofunda sua análise dizendo que a RPS consiste em “(...) um conjunto de estratégias orientadas a aumentar as oportunidades de troca de recursos e de afetos: é somente no interior de tal dinâmica das trocas [materiais e afetivas] que se cria um efeito habilitador” (p.112), por meio de uma rede de negociação.

Retomando a questão da relevância da educação para alavancar o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo quando abarca sua singularidade, quando ocorre a baixa qualidade da escolarização, ou a ausência dela, a inserção do jovem no mundo do trabalho é dificultada, agravando ainda mais o processo de *desafiliação*. Consequentemente, a precariedade pode se tornar *privação* e a fragilidade relacional o *isolamento*. Nesse contexto, a RPS de adolescentes em situações de risco e vulnerabilidade social poderia contribuir para a redução dos impactos das violências e discriminações vividas por eles.

O ECA (BRASIL, 1990) é o marco legal que institui a responsabilidade compartilhada entre a sociedade, família e Estado para garantir os direitos dos ali protegidos, até os 18 anos (DARLAN, 2008). Em 2013, foi aprovado e sancionado o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), no qual a categoria “jovem” passou a abarcar os indivíduos dos 14 aos 29 anos, ampliando a idade legal para o amparo. Esses dois Estatutos outorgaram a condição de sujeito de direitos das políticas sociais, visando reparar anos de silêncio por parte do poder público a esse segmento social.

Impulsionada pelas mesmas necessidades de transformação de realidades sociais em diversos países, a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990), estabeleceu metas para que os países signatários cumprissem e pudessem melhorar as condições de vida infanto-juvenil. Essas deram origem ao ECA (BRASIL, 1990). Contudo, dados mais recentes, como àqueles incluídos no Relatório Situação Mundial da Infância (UNICEF, 2014), apontam que é preciso haver um investimento maior nesse público, vulnerável às diversas formas de

violência. O documento apresenta indicadores que podem servir de orientação para outras abordagens que promovam mudanças para esse grupo em fase peculiar de desenvolvimento.

Um importante e grave indicador refere-se aos homicídios de jovens, no Brasil, com idade inferior a 18 anos. Estima-se que, em 2012, 7.592 adolescentes foram vítimas de morte por agressão, correspondendo a uma taxa de 31,3 mortes para cada 100 mil adolescentes (MELO e CANO, 2014). O Índice de Homicídios na Adolescência no Brasil (IHA) foi elaborado em parceria entre Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Observatório de Favelas e o Laboratório de Análise da Violência (LAV-UERJ). O Mapa da Violência no Brasil apresentado por Waiselfisz (2012) aponta que, em 2012, ocorreu um recorde de assassinatos nessa faixa etária, com 56.337 vítimas, correspondendo a 29,05 mortos por 100 mil habitantes, o que supera a taxa de homicídio esperada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para os países fora de conflito. Esses indicadores demonstram que há formas de violências que poderiam ser evitadas caso esse grupo fosse protegido por ações de inclusão em políticas sociais, como por exemplo a educação.

Outros complicadores do quadro das vulnerabilidades são as violações de direitos, a pobreza e as desigualdades sociais que atingem esse segmento. O mesmo Relatório da UNICEF (2014) chama a atenção para o índice de 45,6% das crianças brasileiras que vivem em famílias pobres, sendo que 70% são negras e moradoras de áreas rurais. O país tem sérias disparidades relativas a esse público, já que adolescentes pobres e negros têm mais do que o dobro de chances de morrer em comparação aos brancos e de classes média/alta. Essa questão se configura como um obstáculo para o alcance dos Objetivos do Milênio (ODM) por parte do País.

Outra forma de violência é a não escolarização desse segmento social. O Relatório da UNICEF (2014) aponta que 1/4 das crianças de quatro a seis anos não frequenta a escola, sendo que 64% delas são pobres. A questão racial também é um agravante, uma vez que, das 535 mil crianças fora das escolas, 330 mil são negras. Esses índices aumentam em regiões mais pobres. Entre os adolescentes, esse panorama não é diferente: pouco mais da metade termina a 8ª série, enquanto que um número ainda menor consegue concluir o ensino médio.

O desperdício público de recursos pela não escolarização e profissionalização da população juvenil é tema do artigo de opinião “Excluídos do futuro da nação custam caro”, publicado no jornal Estado de Minas, em 18 de agosto de 2013. As autoras discutem como a problemática da violência no país gera um prejuízo de R\$ 79 bilhões ao ano, além das repercussões na autoestima dos indivíduos, a saber, jovens com pouco acesso ao estudo,

pobres e com pouca ou nenhuma inserção no mercado de trabalho (FURBINO e CASTRO, 2013). Estas autoras comentam que o pano de fundo para o problema do impacto da violência na economia é a baixa qualidade da educação no país e o progressivo envolvimento desse grupo com drogas. Essa questão foi apontada como impeditiva para o aproveitamento de oportunidades de trabalho significativas para a mudança de vida para esses jovens. A baixa escolaridade funciona como uma barreira para o mercado de trabalho e faz parte do intrincado ciclo que reduz as oportunidades, empurrando muitos jovens para situações de risco e violência.

Costa (1990) explana que a experiência escolar é um condicionante fundamental para a redução de riscos para crianças e adolescentes. Como política social básica ela deve ser universal e visar à melhoria da qualidade de vida de uma sociedade. O Boletim Juventude (IPEA, 2014) sinaliza que ainda há um número significativo de episódios de evasão escolar e aponta algumas razões, como por exemplo: distorções idade/série, pois alguns alunos ficam retidos em uma mesma série ao longo de vários anos por repetência; incompatibilidade de tempo por razão de trabalho ou família; e, por fim, o desinteresse pela escola/estudos.

Além disso, continua existindo um costume, presente no senso comum da sociedade de culpar o aluno pelo problema da sua não aprendizagem. Interessante notar que visões como esta já estavam presentes em estudos realizados desde a década de 1930, por Arthur Ramos. Seus estudos no Serviço de Higiene Mental nas Escolas do Distrito Federal, concluíram que, as explicações para não aprendizagem estavam nos aspectos culturais, sociais e psíquicos (LEITE, 1991; ESTEVES, 2008). Segundo ele:

A criança era turbulenta, agitada, instável, desobediente, desatenta? Furtava, mentia, fugia, possuía ‘maus hábitos’? Certamente, defendia Artur Ramos, não se tratava de nenhuma cerebrina ‘constituição delinquencial’, mas de crianças abandonadas ou escorraçadas moralmente, ‘anormalizadas pelo meio’. Por que continuar chamando de ‘anormais’ pobres crianças, vítimas da incompreensão dos adultos, do seu meio, da sua família, da escola? (ESTEVES, 2008, p. 132).

Esses estudos foram sendo atualizados ao longo do século XX e início de XXI e hoje é importante pensar na forma como a escola acolhe seu aluno e nas etapas de ensino de forma conjunta, e avaliar em que medida o estudante que conclui o ensino fundamental está preparado para o ensino médio e, por conseguinte, para o mercado de trabalho.

Entre outras formas de violência que o sistema educacional pratica, a mais forte é aquela silenciosa. Ela é uma modalidade que se sobrepõe a todas as outras (LEITE, 1998; 2008; LEITE et al, 2011), pois, de maneira sutil, é aceita e naturalizada por aqueles que a praticam, sofrem e compactuam com ela. E nas políticas públicas não abrangentes e, em especial, na escola, a violência silenciosa se expressa de forma relevante.

O Estado e a sociedade têm sido corresponsáveis por séculos de descaso, omissão, negligência e abandono da infância e adolescência vulnerável, porquanto, como afirma Costa (1990): “(...) o chamado menino de rua é uma ilha cercada de omissões por todos os lados. Todas as políticas públicas básicas já falharam em relação a ele” (p. 74). Diante de tal cenário, justificam-se estudos como este com a finalidade de buscar estratégias do passado que contribuam com os diálogos atuais, a fim de reduzir os impactos das situações de risco que a infância brasileira está exposta.

Por conseguinte, esta dissertação de mestrado tem por objetivo geral discutir o papel da ETC na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial (ALTOÉ, 1990/2014; CURY, et al., 1992/2005) e daqueles que já ultrapassaram essa condição, os chamados *desafiliados* (CASTEL, 1995). Assim, ela não se propõe a fazer um retrospecto da história da educação ou da pedagogia no Brasil. A hipótese que se consolidou para esta investigação foi de que a pedagogia adotada pela ETC abria um caminho para a RPS de adolescentes em vulnerabilidade psicossocial. Desse modo, como objetivos específicos destacaram-se: (1) estudar o Acervo Documental da Escola Tia Ciata (AETC), os dados produzidos entre os anos de 1983 a 1989; (2) investigar os aspectos mais profundos que constituem os alunos, atravessados por vieses sociais, culturais, históricos e psicológicos, ajudando a compreender a complexidade deste segmento; (3) para conhecer as estratégias adotadas pela equipe pedagógica para alfabetizar adolescentes “irrecuperáveis”⁴, já que o projeto educacional visava, no dizer de Darcy Ribeiro, “recuperar para si mesmos e para o país” jovens que não foram educados na idade para tal (RIBEIRO, 1983, ofício 238 - AETC Caixa 6, Direção, Ofícios).

No Capítulo 1 será discutida uma importante questão que ajudará a compreender o problema da infância desvalorizada, tendo como cenário alguns aspectos que se desenrolaram no contexto brasileiro: (1) a origem da infância desvalida no Brasil; (2) as políticas públicas e aspectos legais relativos à infância, adolescência e juventude. Tomando como base os Estatutos da Infância e da Adolescência (BRASIL, 1990), e da Juventude (BRASIL, 2013); (3) e a questão do medo social – *refugos humanos* (BAUMAN, 2005), *fragmentos sociais* (SANTOS, 1996), *invencíveis culturais* (LEITE, 1991) e *estranhos familiares* (FREUD, 1919/1996).

No Capítulo 2 será aprofundado o tema da educação como a política pública principal para a construção de uma nação, apresentando a ETC, desde sua fase embrionária, sua

⁴Fora da cidadania formal da sociedade letrada já que eram analfabetos.

implantação, sua proposta inédita de metodologia de ensino, até o término desta experiência, tema de especial interesse. Além disso, será feita uma caracterização dos protagonistas do estudo, a saber, os alunos que se alfabetizaram na ETC. E, por fim, discorrer sobre a proposta da RPS, como uma estratégia que pode servir no campo educacional procurando levantar pontos de intercessão entre esta abordagem e a metodologia da ETC.

O capítulo 3 apresentará o método da pesquisa e a coleta dos dados. Isto será feito por meio da pesquisa de acervo documental e do estudo de caso único com o material de uma entrevista com um dos alunos da ETC. Os dados serão analisados utilizando o método da abdução em comunicação, sintetizada pela estrutura topológica do *Templum* de Pierre Boudon (2000).

O Capítulo 4 apresentará os resultados atinentes do estudo de caso único do ex-aluno da Escola cujo nome fictício será Cícero, ilustrados pela figura do *Templum* (BOUDON, 2000), que articula a hipótese inicial com os argumentos levantados pelo estudo, a fim de elaborar uma conclusão sobre o assunto estudado.

Nas Considerações Finais serão feitas algumas reflexões sobre como a RPS pode ser aplicada na educação escolar, em prol da *reafiliação* de adolescentes brasileiros.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO BRASILEIRO

1.1 A origem da infância desvalida no Brasil

A criança é a nossa mais rica matéria-prima. Abandoná-la à sua própria sorte ou desassisti-la em suas necessidades de proteção e amparo é crime de lesa-Pátria.

Tancredo Neves

Essa dissertação de mestrado tem por objetivo discutir o papel que a Escola Tia Ciata (ETC) exerceu na vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial, por se encontrarem à margem das políticas, benefícios e direitos sociais básicos. Para isto, investigou-se as estratégias adotadas na ETC que, durante seis anos da década de 1980, promoveu escolarização para centenas de jovens nessas condições. Antes de conhecer a Escola, seus métodos e os alunos, será preciso retornar à origem histórica da infância e adolescência marginalizada, esperando que isto venha esclarecer quem são os jovens desprotegidos da atualidade. Com isto, aspectos mais profundos que constituem estes indivíduos, atravessados por vieses sociais, culturais, históricos e psicológicos, podem ser discutidos ajudando a compreender a complexidade deste segmento. Gomes (2010) explica que:

Isso quer dizer que o entorno, o tempo e o espaço em que vivemos se entrecruzam com o eu de cada um e passam a fazer parte da personalidade individual, intervindo na organização desta. O primeiro eu (“eu sou”) significa “minha personalidade”, que inclui a minha circunstância como um dos seus componentes. O segundo eu (eu e minha circunstância) exprime a unidade invariável do sujeito, isto é, expressa um dos componentes da vida humana, ou seja, o sujeito que convive com o mundo (p. 14).

Segundo Pervin e John (2008) o estudo da personalidade é o ramo da psicologia que mais considera as pessoas em sua totalidade, incluindo-se comportamentos, sentimentos, pensamentos, bem como, seu passado e toda a sua esfera relacional. Deste modo, percebe-se como o contexto histórico, cultural e social repercutem nas sociedades vigentes, sobretudo, na personalidade de cada sujeito que está inserido neste âmbito comunitário e interpessoal. Isto ratifica o que foi observado e estudado por Leite ao se deparar com o histórico e a realidade da infância desvalida no Brasil.

A infância abandonada brasileira tem sua raiz no período colonial. De acordo com Leite (2001/2012), jovens órfãos portugueses vieram para o Brasil colonial, em 1554, a pedido dos padres jesuítas, com o intuito de ajudá-los a catequizar os pequenos índios. Para tal, eles deveriam aprender a língua indígena, rompendo com essa barreira e, assim, ajudariam a disseminar os preceitos do catolicismo. Contudo, esta estratégia foi frustrada, porquanto os

primeiros meninos, cerca de 10 a 12, a desembarcarem na província de São Vicente, litoral de São Paulo, rapidamente foram envolvidos com as índias e fugiram. Nas palavras do Padre José de Anchieta: “(...) tentados do espírito de fornicção no mês de julho fugiram” (RIBEIRO e MOREIRA NETO, 1992, p. 286). Assim, formaram o primeiro grupo de meninos de rua do país, perambulando e escondidos pela mata atlântica, que, posteriormente, vieram a se tornar des-válidos para o Brasil.

Pode-se constatar pela carta enviada a Portugal do Padre Anchieta o alerta ao seu superior hierárquico sobre o risco da permanência dos jovens na nova Colônia, solicitando que eles fossem enviados à Espanha, onde supostamente estariam sujeitos a menos riscos e inconvenientes. Ademais, Anchieta requisitou que fossem enviados outros jovens, conquanto eles tivessem “boas qualidades”. Com essa nova tentativa, vieram os propagadores do Evangelho na língua nativa dos índios e intérpretes do latim. Simultaneamente à chegada dos “pequenos Jesus”, nas palavras de Anchieta, foram construídos os dois primeiros internatos no país para os indiozinhos aprenderem o catecismo, um para meninas e outro para os meninos (RIBEIRO e MOREIRA NETO, 1992).

Marcílio (1998) esclarece que os jesuítas tinham plenos poderes para catequizar e “civilizar” os nativos da Colônia, porém em tempo algum tiveram interesse pela causa das crianças abandonadas, ilegítimas, escravas e as mulheres, que nasciam com a entrada de portugueses colonizadores e dos escravos. Para sustentar os colégios-seminários, para meninos índios, *curumins*, que em Tupi-Guarani significa criança, foram criadas as Confrarias dos Meninos Jesus. Alguns desses colégios-internatos recebiam órfãos enviados de Portugal. Por força dos poderosos portugueses, esses colégios passaram a atender os filhos de luso-brasileiros, o que acabou desvirtuando sua finalidade inicial, tornando-se o reduto de educação dos herdeiros da elite colonial portuguesa. Marcílio (1998), em seus estudos sobre a história de vida de alguns expostos, faz uma síntese da história do amparo aos desvalidos no Brasil, dividindo-a em três momentos: caritativo, filantrópico e, por fim, o Estado de Bem-Estar do Menor, que deu início às políticas públicas de assistência social à infância abandonada.

O primeiro momento, denominado caritativo, durou do período colonial até meados do século XIX. Este se baseava nos princípios da fraternidade, caridade e beneficência, de cunho paternalista, que não previa transformação social, apenas conformismo. Os ricos e poderosos davam esmolas e praticavam “boas ações”, e em troca recebiam a salvação da alma, a garantia de morada no paraíso após a morte e o reconhecimento perante a sociedade como beneméritos. Na época, o Estado português privilegiava os interesses da classe mais

favorecida e não entendia que era seu dever a provisão de serviços necessários à sociedade. Desse modo, enraizou-se o pensamento e a cultura de que o Estado cuidaria da economia e a assistência seria de responsabilidade da caridade individual ou de associações religiosas.

Formalmente, as Câmaras Municipais delegavam às instituições diversas, por meio de convênios escritos e assinados pelo rei, os serviços de proteção aos desvalidos, como os firmados com as Santas Casas de Misericórdia, estabelecendo as Rodas e Casas dos Expostos. Os encargos financeiros da assistência aos expostos ficaram sob a responsabilidade das Câmaras Municipais até 1828, sendo transferidos para o Estado somente no período imperial. Adiante, outra prática tornou-se comum na história do país, a de se ter "filhos de criação", ou melhor, a prática de acolher e adotar crianças abandonadas pelos pais por outras famílias. Segundo Marcílio (1998):

No Brasil, o costume de criar um filho alheio nas famílias foi amplamente difundido, aceito e valorizado. Basta verificar que em Mariana [cidade do interior de Minas Gerais], em 57 anos (1779 a 1833), foram expostas em portas de casas de famílias 983 crianças. Dessas, somente 36 não ficaram com as famílias em cujas portas foram deixadas. (...) Seria o ato de recolher e de criar um recém nascido abandonado um ato de caridade, compaixão, de piedade cristã? (p. 136).

Portanto, interessante notar que tal costume não era realizado apenas pela via religiosa. O acolhimento de expostos por famílias trazia vantagens econômicas para o “criador”, tal como obter mão-de-obra gratuita, tendo como único ônus o gasto com a criação. Muitos recebiam auxílio da Câmara local por exposto "adotado". Os adotados, a seu turno, tinham maiores oportunidades de se estabelecerem na fase adulta, sobretudo após casarem, deixando de reproduzir a prática de abandono de seus filhos.

Esta forma de assistência aos “sem-família” foi a mais difundida em todo país por séculos. Entretanto, ela evidenciava uma ambiguidade que durou até 1979, ano da instituição legal da adoção plena: os filhos de criação, ora eram aceitos como membros da família, ora eram reconhecidos como criados ou serviçais da casa (MARCÍLIO, 1998).

Durante anos, o Brasil dividiu-se entre o assistencialismo e a assistência. Do século XVIII até a Independência, havia poucas instituições dedicadas a proteger os desvalidos. As primeiras limitavam-se às cidades de Recife, Salvador e Rio de Janeiro, conhecidas como Rodas dos Expostos e os Recolhimentos para Meninas Pobres. Leite (2001/2012) comenta que as Casas de Misericórdia foram as primeiras a possuírem a Casa da Roda. Naqueles locais, os bebês "expostos" eram depositados, geralmente, à noite, abandonados sem que o seu portador fosse identificado. Os "filhos da pobreza", os "filhos repudiados" e os "filhos proibidos" eram os indivíduos destinados à roda (LEITE, 2001/2012). É importante destacar que os valores morais da época, a saber, o patriarcalismo e a prevalência da hierarquia social,

tinham um peso significativo junto ao problema do abandono infantil. Além disso, algumas escravas deixavam seus filhos na Roda, com a esperança de poderem crescer livres.

A principal justificativa para a existência da Roda foi o seu caráter estratégico, evitar o infanticídio e o aborto. Marcílio (1998) cita as impressões de um viajante inglês sobre a Roda do Exposto na cidade do Rio de Janeiro descrevendo-as como “(...) instituições [que] provém de mal compreendida filantropia. Não somente oferecem incentivos ao afrouxamento dos costumes, mas ainda estimulam a mais clamorosa das desumanidades” (p.145). Outro fator que fortaleceu a prática de abandono de crianças na Roda foi o lucro que os senhores de escravos obtinham com ela (LEITE, 2001/2012). No Segundo Reinado (1869), os senhores ordenavam que os bebês negros fossem levados à Roda para alugar suas escravas como amas de leite nas instituições. Esta estratégia rendia a eles de 500\$000 a 600\$000 mil réis ao ano por ama de leite. Depois do período de oito anos, de acordo com a lei do ventre livre, de 1871, eles ainda poderiam buscar a criança para trabalhar e vendê-las, sempre visando o enriquecimento.

A Casa da Roda foi fundada com o objetivo de assistir crianças órfãs de todas as origens, fossem elas brancas, negras, livres ou escravas (LEITE, 2001/2012). Originada na Europa, a Roda começou a funcionar no Brasil a partir de 1740 e teve o papel de preservar a honra da família colonial, que queria evitar escândalos com os filhos “bastardos” ou nascidos de relações entre senhores e escravas ou escravos e sinhazinhas e, em contrapartida, agravou o problema de desumanização das crianças abandonadas.

No decorrer do século XIX e XX, a caridade começou a dar lugar à filantropia, as Casas de Misericórdia perderam autonomia para os governos que passaram a impor as diretrizes que deveriam ser adotadas a seguir. Com o fim da Roda, na década de 1950, o Brasil se tornou o último país no mundo a abolir, tanto a escravidão, quanto a Roda dos Expostos, práticas que já tinham sido abandonadas na Europa desde o final do século XIX (MARCÍLIO, 1998).

Ainda segundo Marcílio, o segundo momento da assistência, no Brasil, a fase filantrópica, foi marcada por importantes transformações sociais no cenário nacional. A mais importante foi a abolição da escravatura, em 1888. Porém, outros acontecimentos foram significativos, como: o fim da Monarquia; a separação entre Estado e Igreja; o fim da hegemonia religiosa na assistência social; o avanço da legislação pró-infância; a instituição do Estatuto Legal da Adoção; a construção dos Direitos da Criança, e as reformas no ensino da década de 1930 e 1961.

A Reforma na educação, conhecida como Francisco Campos, implementou uma série de decretos, durante o Governo Provisório. Tais decretos criaram as primeiras condições para a emergência de uma educação capaz de atingir diferentes níveis e ramos do ensino, abarcando todo o território nacional (GOMES, 2010). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que posteriormente foi revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, é o marco legal mais importante para o sistema educacional brasileiro. A LDB foi um projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e ficou 13 anos em tramitação para ser aprovada no congresso e só o foi quando Ribeiro, na época Ministro do governo João Goulart, forçou sua aprovação. Havia uma disputa entre os religiosos e o ensino laico (LEITE, 2008). Esta Lei determina que a educação é um dever da família e do Estado, visa o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 3º apresenta os princípios que devem reger o ensino, como a igualdade de acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade, o ensino laico e gratuito, e o respeito à diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Rizzini (1993; 2000) mostrou, através do seu estudo sobre essa temática, como se deu o processo de institucionalização da infância no Brasil e as políticas públicas de assistência destinadas a ela. A pesquisadora esclarece que, no período compreendido entre os anos de 1870 e 1910, surgiram várias iniciativas governamentais voltadas para a educação e ensino de profissões entre índios, crianças de rua e filhos de escravas nascidos após a assinatura da Lei do Ventre Livre.

Como as instituições coloniais, a saber, a Casa da Roda, os Recolhimentos de meninas e os Seminários para os meninos, não eram mais capazes de suprir a demanda da sociedade da época, Marcílio (1998) esclarece que, na ocasião, ainda não havia nenhuma forma de assistência institucionalizada para a infância abandonada e começava a surgir uma preocupação, como foi o caso apresentado pelo relato do presidente da Província de Santa Catarina:

"Quando toca a idade em que finda a criação e começa a educação o que é feito da exposta, orfã desvalida?" Ele mesmo respondia: "Rola no seio da sociedade, como a tênue folha caída da árvore, pelo sopro violento do vento (...) Sem família, desconhece a altura do sentimento da maternidade; sem raízes em parte alguma, ninguém com esmero a ajuda a formar o coração, ninguém procura com afã dar-lhe a apropriada educação, porque ninguém tem a responsabilidade de seu futuro. Mais tarde, a prostituição lhe estende os braços. É mais uma mãe que se perde, e seus filhos são outros tantos infelizes" (p. 203).

Segundo Leite (2001/2012), a atenção à infância e adolescência desvalida, ou seja, aos meninos e meninas de rua, pobres, órfãos, marginalizados, em sua maioria negros, data a

partir de 1740. O nome da primeira instituição encontrada nos registros históricos, detalhados no livro “Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro”, de autoria de Ataúlfo de Paiva em 1922, denotava o seu intuito de retirar da vista da sociedade as crianças desvalidas - “Recolhimento de Órfãos e Desvalidas de Santa Thereza”. Ela era mantida pela Santa Casa de Misericórdia e tinha como finalidade “formar perfeitas mães de família” (LEITE, 2001/2012, p.19). Marcílio (1998) expõe que:

No campo das instituições de assistência à infância carente, a primeira onda inovadora que pudemos observar se deu a partir da década de 1850. As graves pandemias que chegaram ao Brasil [...] devastaram as cidades litorâneas e produziram o aumento de órfãos e de abandonados. A extinção do tráfico de escravos, pela Lei Eusébio de Queirós, de 1850, criara nas classes privilegiadas uma primeira onda de temor de se verem sem mão-de-obra doméstica. Era preciso encontrar alternativas (p.202).

Diante das transformações políticas e sociais emergentes no Brasil, a filantropia parecia ser a resposta para a “questão do menor” (MARCÍLIO, 1998). A historiadora explana que, em 1885, criou-se um projeto de política pública que resultou nos Asilos de Educandos, espalhados por todo o país nas diferentes capitais:

A ideologia que fundamentou essas novas instituições incluía a instrução elementar, a formação cívica e a capacitação profissional das crianças desvalidas, que assim não seriam “entregues a si mesmas”. [...] Baseava-se na ideia utilitária de tirar o educando dos asilos da ociosidade, levando-o a participar do trabalho em “muitas obras públicas, com pequenos jornais” e de “ensaios agrícolas em fazendas do Estado” (p.193).

Leite (1998) explica que as instituições de abrigo no Brasil não tinham como finalidade a educação dos desvalidos. Até então só se falava em educar esse grupo para subserviência. Somente em 1899, logo após a proclamação da República, com a fundação da Escola XV de Novembro, que o Estado começou a exercer sua participação nesse campo. A referida escola atendia uma clientela de crianças abandonadas até os 17 anos e ministrava assistência e educação escolar, física, profissional e “moral” aos “menores” recolhidos, em regime de internato fechado.

O Positivismo de Augusto Comte propunha o asilamento das crianças problemáticas em instituições totais (GOFFMAN, 1961/1992), a fim de “recuperá-las” para a sociedade. A medicina higienista e o direito se uniram para propor soluções para a assistência. Nesse momento deu-se a separação entre criança e “menor”:

“Menor” tornou-se discriminativo da infância desfavorecida, delinquente, carente abandonada. Do início do século, quando se começou a pensar a infância pobre no Brasil, até hoje, a terminologia mudou. De “santa infância”, expostos, órfãos, infância desvalida, infância abandonada, petizes, peraltas, menores viciosos, infância em perigo moral, pobrezinhos sacrificados, vadios, capoeiras, passou-se a dominante - *menor*. O termo “menor” aponta para a despersonalização e remete à esfera do jurídico e, portanto, do público (MARCÍLIO, 1998, p. 195).

O modelo assistencial filantrópico via a “questão do menor” como um problema correcional e, portanto, como um caso de polícia. E, em 1927 com a aprovação do primeiro Código de Menores brasileiro, conhecido como código Mello Matos (BRASIL, 1927), a assistência à infância passou a ser uma atribuição do Estado, por meio de convênios firmados com a beneficência privada. Porém, os limites dessa função ainda não estavam bem delimitados, pois em alguns momentos caridade, filantropia e Estado se misturavam. Somente com a inauguração do Estado de Bem-Estar do Social, no final da década de 1960, é que a responsabilidade do Estado com a juventude desvalida foi equacionada para internar todos e sobrepujar pela educação repressiva. O Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado em 1941, que cuidava do controle da assistência e da questão do menor infrator, foi substituído, em 1965, pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

O Estatuto do Menor oficializava a função da FUNABEM, determinando que ela "(...) atenderá não só à condição dos desvalidos, abandonados e infratores, mas também à adoção dos meios tendentes a prevenir ou corrigir as causas de desajustamento" (MARCÍLIO, 1998, p. 226). Esses internatos fechados se espalharam por todo o país, tendo como objetivos oferecer ensino formal e profissionalizante, abrigo, alimentação e vestuário aos internos. Eles herdaram a estrutura e a administração do seu antecessor, o SAM, propondo-se, por outro lado, a ser sua antítese quanto à assistência ao menor, já que o instrumento se revelou ineficiente, como afirma Rizzini (1995):

O SAM no imaginário popular alcançou uma fama tal que, automaticamente, nos remete a imagem de uma enorme estrutura cuja atuação representava mais uma ameaça à criança pobre, do que propriamente proteção. “Escola do crime”, “fábrica de criminosos”, “sucursal do inferno”, “fábrica de monstros e imorais”; “SAM - sem amor ao menor”, foram os apelidos recebidos pelo SAM e que testemunham a sua presença no imaginário que boa parte da sociedade brasileira passou a ter da instituição (p.280).

A Ditadura Militar, mais especificamente, o “Milagre Econômico”, embora tenha favorecido o crescimento das cidades e regiões metropolitanas, trouxe à tona a pobreza e outros problemas sociais. Nesse momento a FUNABEM, passou a ditar as políticas públicas de atendimento ao “menor” através de sua sede na Escola XV de Novembro, em Quintino, no Rio de Janeiro, que disseminava sua doutrina e metodologia. Nessa ocasião a entidade era mantenedora e responsável por diversos internatos para menores em praticamente todos os estados da Federação. A assistência, assim, ganhou um caráter multidisciplinar: assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e sociólogos. Porém, mesmo com todos esses cuidados não conseguiu educar seus internos e ajudar a solucionar o problema da infância abandonada.

Foi na década de 1980, com a abertura política, que a direção da FUNABEM resolveu aprofundar as discussões em torno do tema e criou um grupo de trabalho para montar um projeto para atuar nas ruas com os jovens que ali estavam. Simultaneamente, abriu suas instalações para discussão de alternativas de assistência, educação e proteção da infância e adolescência desvalidas. E foi desses encontros que veio a redação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e surgiram as bases futuras para o ECA, quando pela primeira vez na história brasileira, os menores de 18 anos se tornaram prioridade absoluta para serem protegidos e educados para a Nação.

No entanto, atualmente a Lei ainda não foi totalmente implementada e a escolaridade não chegou a todos. Com o fechamento dos internatos, os internos foram para as ruas obrigando os municípios a organizarem outras formas de assistência, que hoje se constitui em uma rede de acolhimento para os que precisam de proteção especial.

Compreender as origens históricas do problema da infância e adolescência desprotegida até chegar aos modelos atuais, abre caminho para a discussão das políticas públicas destinadas a solucionar essa questão. O item seguinte apresenta duas importantes Leis que são os pilares da legislação brasileira para a proteção desse seguimento.

1.2 As políticas públicas e aspectos legais relativos à infância, adolescência e juventude

Num país desigual, o estado de direito mais parecia uma planta mirradinha, que tenta medrar numa dobra das pedras, buscando esticar as suas raízes por aqui e por ali (GOMES, 2010, p. 18).

Para que se possa compreender melhor como se chegou ao que hoje entende-se por cidadania, será feita uma breve contextualização a respeito dos antecedentes do cenário das transformações políticas e sociais, no mundo. Com isso, será possível discutir um pouco mais as políticas públicas brasileiras dirigidas à população em situação de vulnerabilidade psicossocial .

O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), define o termo cidadania como “a qualidade ou estado de um cidadão”, que por sua vez é definido como “o indivíduo no gozo dos direitos civis ou políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este”. Neste sentido, um caráter inerente à cidadania é a ideia de participação, atuação, ação, com a finalidade de construir um destino próprio.

As importantes mudanças ocorridas, a partir do século XVIII, foram os pilares das conquistas dos direitos civis, políticos e sociais pela humanidade. Os direitos civis são aqueles considerados fundamentais a todo ser humano, ressaltando-se os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Eles decorrem das grandes Revoluções, como a Americana, de 1776, e a Francesa, de 1789.

Os direitos sociais modernos, que tiveram visibilidade a partir do final do século XIX e início do século XX, imputaram ao Estado obrigações para com a sociedade, como a segurança e o bem-estar da população. Neste sentido, a aquisição dos direitos sociais tornou a vida cotidiana das pessoas vinculada ao Estado, atribuindo a este o compromisso e a responsabilidade com "(...) trabalho, educação, saúde, moradia, transporte, abastecimento e etc" (COSTA, 1990, p.70).

No entendimento de Marschall (1967), os direitos sociais referem-se à garantia de: "(...) bem-estar econômico e segurança de participar, por completo, da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais" (p.64). O autor entende que o direito à igualdade de oportunidade se configura como a possibilidade de mobilidade social do cidadão. Como ele explica:

Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades: o direito igual de ser reconhecido como desigual. Nos estágios iniciais do estabelecimento de tal sistema, o efeito maior reside, é lógico na revelação de igualdades latentes: permitir que o jovem desprovido de recursos mostre que é tão capaz quanto o rico. Mas o resultado final é uma estrutura de status desiguais distribuídos, de modo razoavelmente, a habilidades desiguais (p.101).

Essas reformas na maneira de conceber os cidadãos abriram caminho para o que Costa (1990) define como política social: "(...) a estrutura de leis, propósitos, compromissos, princípios e valores que presidem a estrutura e o funcionamento do ramo social do Estado no âmbito da satisfação das necessidades básicas dos cidadãos" (p. 71).

O Estado possui duas frentes de atuação nas políticas sociais: as básicas, voltadas à qualidade de vida da população e, por isso, devem ser universais (educação, trabalho, saúde, habitação, abastecimento, transporte, meio ambiente, lazer e etc.); e as supletivas, partindo do

princípio de que há desigualdades que não se superaram com as ações básicas e, portanto, se referem aos programas de assistência social.

As políticas de assistência social se destinam àqueles que se encontram à margem das políticas básicas. Essa realidade os coloca em situação de risco. E, como aponta Costa (1990), eles se tornam "subcidadãos" ou cidadãos de segunda classe, expostos à degradação pessoal ou social. Essa constatação possibilita vislumbrar a necessidade de articulação entre as demandas dos destinatários e as políticas sociais básicas.

No Brasil, ainda vigora uma percepção que atribui ao próprio menino a responsabilidade pelo fracasso das políticas sociais destinadas a ele. Leite (2001/2012) reproduz algumas representações sociais que seriam empecilhos para a não escolarização de jovens: "(...) como tantos acreditam, eles são agressivos e violentos, ou subnutridos, carentes, ou ainda têm patologias mentais que os impedem de aprender qualquer coisa que a escola queira ensinar" (p. 100). Por conseguinte, para reverter esta visão, esta autora considera que seria preciso, no mínimo, haver quatro mudanças estratégicas, a saber: a compreensão de que a exclusão cultural tem suas raízes históricas na colonização; o esclarecimento de que a visão difundida pelo poder público e disseminada pela mídia a respeito da infância desfavorecida, não correspondem à realidade do problema; a necessidade de os desvalidos serem ouvidos, a fim de que suas necessidades sejam de fato reconhecidas a partir deles mesmos; e a articulação de projetos sociais e educacionais, nos quais o "diferente cultural" venha a ser aceito e livre para participar da construção do país com sua cultura singular (LEITE, 2001/2012).

Neste sentido, Marschall (1967) também concluiu que a educação, como política social, teria seu papel fundamental na redução das desigualdades sociais, na medida em que exerce seu papel de fortalecedora de ações cidadãs: "(...) por intermédio da educação em suas relações com a estrutura ocupacional, a cidadania opera como um instrumento de estratificação social" (p. 102).

Tendo em vista tal cenário, torna-se necessário apresentar, no próximo item, o texto legal mais importante da legislação brasileira sobre o tema da infância e adolescência, procurando destacar o seu caráter inovador no que se refere à proteção dos mais vulneráveis socialmente.

1.2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente

A visão da educação como base para construção de uma nação estava em curso, na década de 1980, e foi seguido por discussões com diversos setores da sociedade para modificações nas Leis, o que acabou gerando o texto legal ECA (BRASIL, 1990). Esse foi um marco na política brasileira porque, além de ter passado a considerar esse grupo etário como sujeitos de direitos, preconizou a proteção integral e especial, prescrevendo que o Estado e a sociedade deveriam exercer esta função.

A Lei que vigorava até então, o Código de Menores (BRASIL, 1927; 1979), pressupunha a correção e rotulava os jovens *desafiliados* (CASTEL, 1995) como aqueles que estavam em “situação irregular”. Portanto, como o número de escolas públicas não supria a demanda de matrículas necessárias, havia um aumento da ociosidade, expondo esse grupo a riscos sociais cada vez mais severos, era grande o número de jovens privados de liberdade, em razão de diversas causas, mas, sobretudo, por abandono sociofamiliar (LEITE, 1998).

O ECA legitimou duas importantes perspectivas a respeito dos direitos da criança e do adolescente: (1) a proteção integral, sem discriminação alguma e em especial para aqueles mais vulneráveis socialmente; (2) e a criação de oportunidades e facilidades que visassem ao desenvolvimento físico, mental, moral e social, primando pela liberdade e o respeito.

A Lei surgiu como um instrumento de desenvolvimento social e não de controle da infância e da adolescência tal como preconizava a legislação anterior. Em uma tentativa de desfazer estereótipos criados a partir da associação entre menor, crime e delinquência, ela emprega os termos “ato infracional” em vez de crime, “adolescente” ou “pessoa em desenvolvimento”, em lugar de “menor” ou “delinquente juvenil”, “medida socioeducativa” ao invés de “pena”.

Desse modo, o ECA passou a propor duas soluções importantes para a situação da infância e adolescência brasileira, a saber: as medidas de proteção e as socioeducativas. No que se refere às medidas de proteção, a Lei determina que esses sujeitos sejam protegidos sempre que os direitos reconhecidos no ECA venham a ser ameaçados ou violados. Segundo o Artigo 98, itens I, II e III, isto ocorrerá nas seguintes circunstâncias: por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável, em razão de sua conduta.

Por conseguinte, compete às autoridades determinarem medidas que levem em consideração os direitos do grupo infantojuvenil, visando à proteção integral e prioritária do mesmo. Interessante observar que o acolhimento institucional somente é mencionado no

inciso VII do artigo 101, que enumera diversas medidas a serem aplicadas aos que necessitem de proteção especial e, portanto, rompe-se a predominância concedida ao modelo que foi adotado de modo preferencial durante mais de 200 anos no Brasil. Vale destacar a proposta de outras importantes medidas, tais como: o encaminhamento aos pais ou responsável; a orientação; matrícula no ensino fundamental; inclusão em programas comunitários de apoio familiar ou em grupos de mútua ajuda para o tratamento de álcool e outras drogas; apoio psicológico ou psiquiátrico; e, por fim, quando as anteriores não forem possíveis, a colocação em famílias substitutas (BRASIL, 1990).

No âmbito das medidas socioeducativas, esta Lei, prevê que a internação em estabelecimentos fechados se dê em último caso, sendo precedida por outras ações de cunho restaurativo. Botelho (2008) esclarece que a advertência, a obrigação de reparar o dano e a prestação de serviços à comunidade, presentes no texto, deixam claro o seu caráter pedagógico. No inciso IV, do artigo 112, vê-se a valorização e a intenção do fortalecimento dos vínculos familiares.

Rivera (1990), de maneira metafórica, explica que o ECA “(...) está para o século XXI, como a Lei Áurea esteve para o século atual. Trata-se de uma lei civilizatória” (p.34). No primeiro caso, os movimentos abolicionistas não deram continuidade à luta a fim de criar mecanismos que garantissem aos escravos libertos acesso aos serviços básicos para uma vida cidadã. Da mesma forma, antes do ECA, era possível ver o descaso com a infância pobre, herdeira do regime escravocrata, nas ruas ou internatos-prisões. O autor ilustra o descaso com os *desafiliados* por meio de uma comparação com os bezerros, que por seu valor pela força de trabalho, recebe todo cuidado para garantir sua sobrevivência:

(...) neste país não existe sequer um bezerro abandonado. É fácil imaginar o que aconteceria se algum fazendeiro relaxado abandonasse um de seus bezerros à porta da fazenda. Encontraria imediatamente abrigo, alimentação, cuidados. Todos os nossos bezerros são alimentados adequadamente e recebem atenção de saúde a tempo e a hora, pois são um valor para os fazendeiros. Por isso temos um dos mais baixos índices mundiais de morte de bezerros. (...) É como se na Bíblia estivesse escrito: "Deixai vir a mim os bezerrinhos" (p. 35).

Portanto, o ECA possibilita aos adolescentes, antes desprotegidos, a capacidade de serem reconhecidos como cidadãos, que participam da vida comunitária e atuam como protagonistas das transformações sociais e pessoais.

1.2.2 O Estatuto da Juventude

O Estatuto da Juventude é outro instrumento legal - Lei nº. 12.852 (BRASIL, 2013) - que determina quais são os direitos dos jovens, a serem promovidos e garantidos pelo Estado brasileiro. Na verdade, esta Lei coloca em relevo as garantias já previstas na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e no ECA (BRASIL, 1990), porém, ampliando a idade de proteção e especificando ações que necessitam de maior afirmação para o público juvenil entre 14 e 29 anos.

Além do reconhecimento do jovem como sujeito de direitos, este Estatuto estimula valores como autonomia e emancipação dos mesmos; a participação social, política e no desenvolvimento do país; a promoção do bem-estar; o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva; a promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Outro importante direito ratificado neste Estatuto da Juventude refere-se à educação de qualidade. O acesso à educação básica, obrigatória e gratuita, já previsto na Constituição Brasileira e no ECA, vem sendo corroborada como garantia, expandindo para aqueles que não puderam ter acesso à ela em idade adequada. O 1º parágrafo do artigo 7º assegura a escolarização na língua portuguesa, desde que respeitadas às singularidades de cada comunidade, como a dos povos indígenas e remanescentes de quilombos com suas tradições próprias, permitindo que estes possam aprender na sua língua materna. Já o 2º parágrafo preserva o direito da educação básica ser difundida por meio de programa na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde que devidamente adaptado às necessidades de cada segmento. Outro importante aspecto assegurado pelo Estatuto é o direito à profissionalização, trabalho e renda, como fator de proteção social. Além disso, o jovem goza do direito a uma jornada de trabalho adequada e compatível com seu horário de estudo.

Importante observar que, enquanto o ECA tem como diretriz a “doutrina da proteção integral”, o princípio que orienta o Estatuto da Juventude seria o da promoção da autonomia e emancipação do jovem. Outra importante diferença entre os dois Estatutos refere-se aos direitos garantidos. Enquanto o ECA, no artigo 4º assegura à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O Estatuto da Juventude determina como direitos singulares e universais: à participação em todas as esferas sociais; à educação; à profissionalização, ao trabalho e à renda; à diversidade e à igualdade; à saúde; à cultura; à comunicação e à liberdade de expressão; ao desporto e ao lazer; à

sustentabilidade e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado; ao território e à mobilidade; à segurança pública e ao acesso à justiça.

Nos últimos anos, o governo brasileiro vem se preocupando em implantar políticas sociais destinadas à juventude e, em especial, às relacionadas à educação ganham destaque na Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), que trata da questão da infância, adolescência e juventude, especialmente para os vulneráveis socialmente. Ao todo são 11 programas ou projetos que objetivam atender a população jovem brasileira por meio da educação. São exemplos de programas federais: Programa Mais Educação; Projeto Rondon; Pronacampo - Programa Nacional de Educação no Campo; Pronaf Jovem - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar; FIES - Programa de Financiamento Estudantil; PROUNI - Programa universidade para todos; Participatório – Observatório Participativo da Juventude; Juventude Rural - Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural (Pajur); Estação Juventude; Juventude Viva; Provem Urbano; Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, e Projovem Trabalhador (BRASIL/SAE, 2015).

Apesar do aparato legal e de terem sido propostos e implementados diversos programas nos últimos anos, visando resguardar os direitos desse público, ampliando suas oportunidades, cabe que as referidas Leis sejam cumpridas. Ademais, é preciso que haja uma articulação entre os programas propostos, em especial entre aqueles voltados à educação, trabalho e assistência social.

1.3. O Medo Social – *Refugos humanos, fragmentos sociais, estranhos familiares e invencíveis culturais*

Leite (1998) apresenta uma importante e densa pesquisa sobre a infância desvalida no Brasil. Através de textos da mídia, opinião pública, de juristas e de cientistas sociais, a autora discorre sobre as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) a respeito dos meninos de rua e dos mitos que são criados sobre eles. O trabalho é relevante, sobretudo, porque concede voz aos *desafiliados* (CASTEL, 1995), para que eles mesmos possam expressar seus sentimentos sobre a rua, família, liberdade, escola e demais instituições.

Este estudo conclui que o menino de rua é caracterizado, ora pelo mito da “(...) negatividade, da sujeira, da lascívia, da preguiça, da ociosidade, da permissividade, da delinquência, mas também do abandono, da solidão, da tristeza, da pobreza, da vitimização”

(p. 23), ora pela visão de que são indivíduos dignos de pena, vítima de um outro que o induz à vida no crime ou ao uso de drogas, ele é a própria figura do demônio, do violador, do agressor. Ambas as visões retiram desse menino sua origem social, ignorando sua subjetividade, cultura e desejos.

Leite (1998) constatou que as instituições destinadas a protegê-los, antes da promulgação do ECA, visavam“(...) isolar a infância pobre para 'educá-la' nos moldes do mundo higiênico e organizado” (p.23). A autora deixa claro que as políticas públicas desde o século XVII objetivavam “educar” retirando a cultura dos jovens, corrigindo comportamentos “inapropriados” para a sociedade e isolando o “diferente cultural” da vista dos que passam pelas ruas.

Leite (2001/2012) comenta que o menino de rua está em evidência, visível nas cidades, contudo, eles são só uma pequena fração do problema que denuncia a existência da infância pobre. Segundo a autora, os meninos de rua são os *invencíveis culturais* que:

Vieram romper com as regras e normas sociais que excluem grande parte da população. [...] denunciam a toda a sociedade uma realidade desconhecida de muitos [...] milhões de crianças e jovens, vivendo no limiar da pobreza, sem muitas chances de mudar seu destino (p. 48).

Botelho (2008) esclarece que:

(...) *invencível cultural* é um adolescente que aprende a ler as situações-limite que a sociedade lhe oferece, suas perspectivas de vida, analisando-as como lhe são colocadas, procurando as que lhe dêem mais possibilidades de sobrevivência. Por exemplo: a escola, de modo geral, coloca a disciplina como regra primeira, o que impede o aluno a expressar suas dúvidas, anseios, dificuldades no processo da aprendizagem. Muitas vezes ele se recusa a frequentar a escola, porque para seguir suas regras teria que abrir mão de si mesmo e, especialmente, da sua criatividade e espontaneidade (p.33).

Segundo Milton Santos, geógrafo brasileiro, as mudanças sociais precisam emergir daqueles que se encontram à margem da sociedade, como os *invencíveis culturais*, já que esses não reproduzem o sistema, muito menos aceitam como verdade aquilo que é vendido pela mídia:

(...) o futuro da sociedade não pode significar a perpetuação do presente. O futuro deve ser o novo, o inusitado, algo que rompe com o atual e elimina as repetições. E esse futuro, assim pensado, será propiciado pelas bordas do sistema, os *fragmentos*, e não pelo núcleo, o miolo, que reproduz o sistema sem perspectivas de mudança. O miolo recebe tudo pronto, não questiona e não possibilita modificações no *status quo*. Além disso, ele nunca conseguiu entender a dinâmica das cidades uma vez que aceita como verdadeiro aquilo que é dito e opinado pela imprensa e pelos teóricos sociais." (Palestra no IAB/RJ, em 30/08/1996 apud LEITE, 1998).

A categoria *fragmentos* é descrita por Milton Santos como motor da transformação social. A mudança não virá dos adaptados, mas daqueles que foram deixados à margem e, por essa condição, eles resistem ao sistema. Os *fragmentos* são, ao mesmo tempo, *estranhos*

(FREUD, 1919/1996) que denunciam as mazelas de uma sociedade que vive sob a égide de perfeição, pureza, limpeza e ordem.

Bauman (2011), revisitando o *Estranho Familiar* (FREUD, 1919/1996) esclarece que toda a vida moderna se concentra nas cidades e é marcada por lacunas e paradoxos, deixando um sentimento de estranheza. São estranhos entre estranhos. As ruas são, neste sentido, lugares ambíguos, como afirma João Rio (1908/1987):

Desde os mais tenros anos [de vida] ela resume para o homem todos os ideais, os mais confusos, os mais antagônicos, os mais estranhos, desde a noção de liberdade e de difamação – ideias gerais – até a aspiração de dinheiro, de alegria e de amor (p. 14).

A suposta “harmonia” buscada na urbe, que promete ser ordenada e previsível, é uma ideia disseminada que foi histórica, social e culturalmente construída. Trata-se de uma ilusão de progresso, de evolução e de limpeza que foi amalgamada com o processo de estruturação e desenvolvimento das cidades no mundo moderno. Essa ilusão procura criar a todo o momento estratégias de convivência com o estranho. Bauman (2011) explica que há duas formas de se lidar com a imprevisibilidade moderna ou se elimina por completo o elemento surpresa ou torna-se irrelevante as contingências por ele provocadas. No fundo, essas concepções que têm status de verdade seriam estratégias para lidar com o estranho, ou melhor, o diferente, que assusta, gera medo e pavor.

A primeira estratégia seria eliminar, que pode ser visualizada pelos projetos urbanos que buscam tornar o mundo regular, harmonioso, limpo e ordenado, procurando descartar o estranho, o desconhecido, o inimigo. Na segunda, é possível perceber as divisões geográficas, os guetos, as “entradas proibidas” ainda que sem placas oficiais, mas que se instituíram oficiosamente pelos mecanismos que buscam evitar o estranho.

Bauman (2005) explica que a vida pós-moderna, globalizada, favoreceu o crescimento da população ao redor de todo o mundo e com ela surgiu outra categoria, na qual os *desafiliados* também se encaixam: os *refugos*. O *refugo humano* refere-se a indivíduos que estão à margem das leis e da proteção do Estado. Esse excedente populacional, que não se encaixa nas cidades, são os imigrantes, asilados, refugiados, meninos de rua e recebem toda a descarga de raiva e as ansiedades dos indivíduos, sobretudo por representarem um “perigo” para a segurança dos cidadãos.

Deste modo, o que acaba sendo impregnado no imaginário social é o que Winnicott (2005) chama de sentimentos de vingança pública. O autor ressalta que existe um outro lado em todos os atos anti-sociais que deve ser considerado – os sentimentos de vingança da sociedade. Ele aponta que a principal função das autoridades públicas responsáveis pelos

procedimentos jurídicos é expressar a vingança pública de maneira mais civilizada, afim de amenizar os ânimos e sentimentos hostis que subsistem na sociedade.

A existência e insistência dos *refugados* desafiam o ideal de pureza. Douglas (1966) afirma que na tentativa de ordenar qualquer coisa, todos os fragmentos, sejam eles pensamentos ou objetos do mundo externo, são inicialmente considerados “fora do seu lugar”, tidos como uma ameaça e por isso precisam ser repelidos. Para Bauman (2005), o *estranho* pós-moderno é aquele que não pertence ao mercado consumidor ou que é um *consumidor falho*, por não ter meios de comprar os objetos modernos e desejos de consumo oferecidos pela propaganda, consequentemente, ele seria a “sujeira da pureza”.

Noções como “pureza” e “sujeira”, dentre outras concepções maniqueístas, estão presentes no imaginário dos indivíduos. Inclusive, Leite (1998) chama a atenção para a questão dos mitos que têm o poder de fundar a própria nação, como foi o caso no Brasil. Em primeiro lugar, a título de ilustração, esta autora sinaliza a ilusão de que a nação brasileira é “(...) harmônica e pacífica, sem conflitos internos, onde as oportunidades são oferecidas por igual a todos” (p. 27). Esse mito ignora todas as revoltas e rebeliões ao longo da história que apontavam as profundas desigualdades sociais existentes em solo, demonstrando que existe uma ilusão de igualdade e de harmonia. De fato, o acesso aos direitos constitucionais básicos faz parte de uma luta cotidiana, nem sempre vitoriosa. Ademais, a crescente violência urbana experimentada na atualidade representa um grave problema de segurança pública no país, fator que tem trazido repercussões negativas na vida dos cidadãos.

Finalmente, discutir as origens das representações acerca do diferente cultural contribui para quebrar alguns mitos sobre ele. Essa visão foi adotada pela ETC, que procurou reconhecer as singularidades do seus alunos e problematizar essa ideologia excludente a fim de construir um projeto educacional que incluísse o menino de rua e sua cultura.

No próximo capítulo será discutido o contexto do estudo, tendo como base a educação para construção da nação e a proposta metodológica da ETC, seus alunos e as visões de futuro, a saber: a abordagem da reabilitação psicossocial aplicada à adolescentes *desafiliados*.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO DO ESTUDO

2.1 A Escola Tia Ciata: a educação para construção da nação

Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas (Darcy Ribeiro, 1994).

A revolução pela qual a educação brasileira passou após a introdução dos pressupostos progressivistas (DEWEY, 1984) em nosso meio, deveu-se a dois importantes personagens estudiosos da realidade brasileira: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Ambos eram nacionalistas e acreditavam que a educação era a base da constituição de uma nação. Teixeira acreditava no caminho seguido pelos norte-americanos, que estabeleceram a escola pública gratuita, laica e obrigatória para toda a população infantojuvenil. Darcy como antropólogo de origem captou a essência desse princípio. Assim, juntos trabalharam intensamente para introduzir, no país, uma educação para todos, através da escola pública (GOMES, 2010).

Gomes (2010) explica que o modelo de educação progressivista surgiu nos Estados Unidos na década de 1920, tendo como principal precursor Dewey (1859-1952), filósofo e considerado um dos maiores pedagogos americanos por considerar a educação como uma necessidade social. Suas ideias impulsionaram o movimento de renovação do ensino na Europa, Estados Unidos e Brasil. O modelo progressivista se opunha às práticas tradicionais e defendia a integração entre indivíduo e sociedade, além da ampliação do acesso de todos à escola.

Para Dewey (1984), a prática de conhecer é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesma, mas está dirigida para o as vivências do cotidiano. Diferentemente do modelo tradicional de educação, as ideias progressivistas defendem que a finalidade última da escola é propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas. Desse modo, é importante que o educador descubra os verdadeiros interesses da aluno, para apoiar-se neles, e desenvolver uma aprendizagem que tenha, realmente, um verdadeiro valor educativo.

Anísio Teixeira, bacharel em direito assumiu a educação pública como sua meta de vida, desde a década de 1920. Foi orientado e pupilo de John Dewey, no Teachers College da Columbia University, onde conheceu o laboratório Lincoln School, uma escola-laboratório para experimentação de métodos educacionais progressivistas. Teixeira tornou-se tradutor e maior difusor da obra de Dewey no Brasil.

O antropólogo, educador e político Darcy Ribeiro, foi influenciado pela teoria e método da Escola Nova, mais tarde aplicando alguns de seus princípios na educação do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil (GOMES, 2010). A primeira e mais importante contribuição foi em 1961, quando era Ministro da Educação do governo João Goulart, com a aprovação da primeira lei federal de diretrizes nacionais para a educação, determinando que todos os estados e municípios oferecessem a escolarização gratuita para toda a população, correspondendo ao atual ensino fundamental. Esse projeto de Lei ficou em discussão por 13 anos no Congresso Nacional, tendo Anísio Teixeira como mais forte incentivador. Com sua aprovação e sanção presidencial, a educação no Brasil passou a ser obrigatória, gratuita e laica (LEITE, 1991).

Fernando Azevedo coordenou em 1932 a redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado ao todo por 26 educadores, dentre eles Anísio Teixeira, inspirados pelas concepções progressivistas, que deram origem à Escola Nova (AZEVEDO et al., 2006). A atualidade do documento pode ser comprovada nos dias de hoje por exigir do Estado o financiamento da escola para todos. O Manifesto também propôs o ensino primário único como base para o sistema educacional (GOMES, 2010).

Anos mais tarde com o cenário político da redemocratização do Brasil, pós-ditadura militar, Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, respectivamente, foram candidatos e eleitos a governador e vice, enquanto que Saturnino Braga ganhava uma cadeira no senado nas eleições diretas de 1982. A principal plataforma de governo desses candidatos era a educação, como base de toda a construção de uma nação.

A primeira iniciativa foi a construção do Sambódromo que objetivava os desfiles carnavalesco, sendo que o resto do ano funcionava como escola do maternal ao segundo grau. Um ano depois foi criado o programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), escolas em tempo integral que forneciam simultaneamente ao apoio pedagógico, alimentação e esportes variados, além de atendimento em clínica médica (RIBEIRO, 1986).

A escola pública para todos, inclusive para os pobres, era uma preocupação para Ribeiro (GOMES, 2010) e o governo Brizola encontrou aí um caminho para o enfrentamento da pobreza e para a formação humana, questões tidas como “(...) coisa suspeitosa para muitos àquela época. Pessoas que assim pensassem só podiam ser comunistas” (p. 22).

A diretriz da educação como base da cidadania, iniciada quando Darcy Ribeiro era Ministro da Educação, na década de 1960, e retomada em 1983, quando se tornou Vice-governador e Secretário de educação e cultura do Rio de Janeiro, se definiu como prioridade de seu mandato. A educação pública, gratuita e laica para toda a população do Estado do Rio

de Janeiro, que já havia sido outorgada pela Lei federal 4.024, de 20 de dezembro de 1961, mas não era cumprida em sua totalidade (LEITE, 1991).

Assim, em 1983, uma das primeiras iniciativas desse governo foi construir a Passarela do Samba para os desfiles de carnaval, shows e, especialmente, para funcionar como um grande centro de ensino do pré-primário ao segundo grau, funcionando em cada setor. Um dos prédios foi reservado para alfabetização de adolescentes, e Ribeiro convocou a Professora Ligia Costa Leite, funcionária do Ministério da Educação, para formar uma equipe, elaborar e implantar o Projeto de Educação Juvenil, que é o cenário deste estudo. A proposta original consistia em uma escola que atendesse adolescentes analfabetos. Com o início da experiência vieram se matricular jovens repetentes renitentes das escolas ao redor e moradores das favelas, mas também aqueles que saíram da escola por não sentirem utilidade naqueles estudos. Da mesma forma, vieram trabalhadores mirins de instituições de apoio e esses grupos, que moravam na zona metropolitana do Rio de Janeiro. Posteriormente chegaram meninos de rua encaminhados pelas entidades que trabalhavam com eles nas ruas. Todos vinham com atraso na sua escolarização e com o desejo de aprender, mas acreditando nessa possibilidade (LEITE et al., 2010).

Em 1987 este projeto de 1^a a 4^a série do ensino fundamental foi aprovado para funcionamento e certificação pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEDERJ). No ano seguinte regulamentado por decreto municipal, passando a ser chamado de Escola de Educação Juvenil Tia Ciata (ETC). A ETC propunha, portanto, um modelo diferenciado de educação, que priorizava o aluno enquanto sujeito e sua história de vida. Como uma demonstração de participação coletiva no processo educacional, o nome da Escola inclusive foi escolhido e votado pelos alunos, docentes e funcionários de apoio.

A orientação pedagógica da Escola, cuja metodologia integrava a história de vida do aluno, suas vivências cotidianas e sua cultura, reconhecendo-o como sujeito de sua aprendizagem, gerou um grande aumento no número de matrículas (LEITE, 1991). Pelo perfil do alunado, a equipe constatou a necessidade financeira e de encaminhamento profissional, fato que motivou a criação de um subprojeto: educação para o trabalho.

Da mesma forma, reuniões semanais com o corpo docente e pessoal de apoio ajudavam a aprofundar discussões cujos temas enfocavam a realidade social brasileira, métodos de ensino-aprendizagem, história do negro no Brasil, leis de controle da pobreza e sobre a não inclusão do negro liberto – após 1888 – no processo civilizatório do país. Simultaneamente, incentivava-se o estudo de aspectos do desenvolvimento psíquico deste período etário, com uma forma de responder as questões e angústias de um trabalho complexo

que é lidar com um adolescente com todas as carências de sua situação social (AETC - Caixa 3: Textos produzidos pela coordenação pedagógica).

Em 1987, a escola passou a fazer parte da rede municipal de ensino, como um projeto experimental, escolarizando centenas de jovens entre 12 e 24 anos, divididos em turmas com lotação máxima de 15 alunos, durante os anos que funcionou. Por ser uma escola não seriada, até a 4ª série do ensino fundamental, seu currículo e projeto pedagógico tiveram que ser aprovados pelo CEDERJ. Em outubro do mesmo ano, foi emitido o seguinte parecer:

Torna-se, portanto, indispensável que os educadores, usando de toda a criatividade de que são capazes, partam para propostas que atendam a especificidade da clientela e que sejam, ao mesmo, tempo elementos de promoção social dos alunos e das comunidades. [...] é extraordinária a tentativa da Escola Tia Ciata, uma escola diferente, que chega ao aluno, penetrando em seu mundo, respeitando-o e procurando socializá-lo no sentido de torná-lo cidadão capaz de compreender direitos e deveres dentro de comunidades livres (CEDERJ, 1987 - AETC - Caixa 2: Decretos de criação).

Ainda em 1987, a coordenação da ETC foi convidada a participar dos grupos iniciais de discussão que fundamentaram a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), que aconteciam na sede da FUNABEM. Em 1988 a ETC recebeu recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) e do UNICEF para construir e montar uma sede própria, na Praça Onze. Além disso, parte dessa verba era destinada especificamente para consultoria ao projeto pedagógico e abrangia aspectos antropológicos, método de coleta de histórias de vida dos alunos, supervisão para o projeto educação para o trabalho dos alunos e suporte psicológico mediando as angústias e incertezas da equipe pedagógica. Esses, em conjunto, visavam à formação em serviço dos docentes e pessoal de apoio. Isso foi possível graças ao reconhecimento da relevância social conquistado junto à sociedade e aos alunos (AETC - Caixa 2: Projetos de junho 1983 a 1989).

Este movimento educativo inovador no cenário nacional acabou tendo que ser encerrado em janeiro de 1989 por divergências políticas, provocando o afastamento da equipe de coordenação e planejamento da ETC. Uma matéria do Jornal do Brasil publicada em 27 de junho de 1989 explica essa mudança e demonstra como os alunos foram afetados:

(...) o prefeito Marcello Alencar demitiu a pedagoga Ligia Costa Leite da direção da Escola Tia Ciata para meninos de rua. A explicação foi –“eu nomeio quem eu quero”–, mas o resultado, trágico: a escola entrou em colapso e das 600 crianças permaneceram apenas 80 (JORNAL DO BRASIL, Caderno Cidade, p. 6 - AETC - Caixa 1: Recortes de jornais).

Após essa mudança na direção colegiada da ETC, mais alunos abandonaram a Escola, de acordo com o levantamento realizado pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Segundo (LEITE et al., 2010), a Escola, até então, funcionava “(...)como um antídoto à

criminalidade e à vida nas ruas. Jovens terminavam a 4^a. série, voltavam ao convívio com seus familiares, orgulhosos com os certificados que não julgavam mais capaz de conseguir" (p. 6).

2.1.1 Concepção metodológica da ETC

A coordenação da ETC defendia uma orientação metodológica calcada em alguns princípios básicos: o ponto de partida deveria ser a vivência dos alunos, sua história de vida e sua cultura. O objetivo era implementar uma aprendizagem crítica, educação para a cidadania e a interdisciplinaridade.

A educação para a cidadania, na verdade, era o objeto de diversas discussões na ETC. A proposta era a de que houvesse o desenvolvimento de uma consciência crítica que seria desenvolvida naturalmente, através da proximidade entre o conteúdo ministrado nas aulas e a realidade. Com a introdução desta proposta houve o incremento do debate a respeito do método ideal, como apontado no fragmento abaixo, transcrito de um caderno das pautas de uma das reuniões com os docentes:

Mas desses paradigmas surge outra divergência, qual seria o método mais adequado para conscientizar os jovens: o global ou o psicolinguístico? Havia uma concordância, todavia, de que haveria etapas pelas quais o aluno teria que passar, todas baseadas em uma suposta dificuldade de percepção do aluno, embora se admitisse que, em alguns casos, algumas delas poderiam ser puladas. Muitas horas foram gastas em debates se era ou não possível iniciar a alfabetização com palavras que apresentassem fonemas mais “difíceis”, isto é, o que se deveria sacrificar: a significação e o contexto em que tal palavra surgira ou o grau de dificuldade que seus fonemas apresentavam? A opção final acabava sempre sendo sacrificar o significado e o contexto em que se enraízam a história dos jovens. Desta forma, a aprendizagem ficava prejudicada. Esta segunda posição não pretendia relativizar e eliminar parâmetros curriculares que pudessem avaliar os rumos do processo de ensino. Ao contrário, partia do pressuposto de que o conteúdo formal da escola, a ser apropriado pelo aluno, fazia parte do desenvolvimento de seu próprio conhecimento e mesmo de seu próprio desejo (AETC - CAIXA 6: Funcionamento da escola).

O tema da interdisciplinaridade podia ser compreendido de duas maneiras: (1) como didática da escola e (2) como processo de aquisição de conhecimento que o próprio aluno já trazia. A primeira visava otimizar o tempo e melhorar a qualidade da aquisição do conhecimento. Isso porque os alunos se encontravam atrasados e com defasagem no seu processo educacional em comparação com aqueles que tinham acesso à escolarização, correspondendo idade e série. Já a segunda reconhecia o conhecimento trazido pelo aluno e a forma como ele o adquiriu, através da diversidade das situações vividas por ele.

Contudo, ao longo do processo de implantação da ETC, percebeu-se que havia um hiato entre o que a direção propunha e o que era compreendido pelo restante da equipe de

professores, gerando alguns desencontros na comunicação do projeto. O impasse a respeito do projeto pedagógico da ETC se dividia em duas correntes: aqueles que defendiam o ensino tradicional dos conteúdos formais e outra visão que defendia a articulação entre o conteúdo formal e a história de vida dos alunos. Com o objetivo de aproximar os discursos criou-se o grupo de formação em serviço de professores, no qual conferencistas externos, como a professora Cecília Minayo e outros, contribuíram para reforçar a proposta metodológica da direção (AETC - Caixa 3: Estudos diversos: históricos, educacionais e filosóficos).

2.1.2 Educação para o trabalho

A preocupação da ETC não se restringia a retirar os adolescentes da vida nas ruas e de caminhos marginais, mas instrumentalizá-los para seu próprio projeto de vida. Desse modo, surgiu o subprojeto educação para o trabalho, que veio atender a necessidade de inserção no mercado formal de trabalho.

Paralelamente ao trabalho pedagógico, a ETC procurou propiciar outras oportunidades aos alunos. Essa nova empreitada, contou com a parceria de empresas, como a Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB) e a Empresa de Turismo do Município do Rio de Janeiro (RIOTUR), onde foram criadas as categorias profissionais de “garis mirins” e de “guias mirins”, antes inexistentes, tal como as construtoras de CIEPs, que abriram vagas para trabalhadores mirins, com direitos trabalhistas assegurados. Como parte do processo educativo, semanalmente, a equipe da escola realizava supervisões conjuntas dos jovens com os chefes de serviços de cada empresa, a fim de discutir as questões que perpassavam o cotidiano laborativo dos seus alunos (LEITE et al., 2010).

Nos anos que se seguiram foram acrescidas outras oportunidades de emprego, no mercado formal. Isso porque era necessário enfrentar a premência financeira dos alunos e o desejo deles de reencontrar a família e mostrar que haviam “mudado de vida”. Assim, além de introduzir o aluno no mundo do trabalho, a Escola procurou produzir meios de sobrevivência profissional e uma identidade, considerada por eles próprios, importante e positiva. Ao todo foram encaminhados mais de 250 jovens; destes, cerca de 25% conseguiram seguir carreira dentro das empresas que os contrataram (AETC - Caixa 3, Educação para o trabalho). Um deles é Cícero, cuja história será analisada no item 4.1 - Cícero: um estudo de caso.

2.1.3 Estrutura da ETC

A estrutura e funcionamento da ETC era diferenciada das demais escolas da rede e era parte da concepção pedagógica da Escola. A direção era colegiada e decidia em conjunto os rumos do trabalho. Para formação em serviço dos docentes havia uma coordenação pedagógica composta de professores de português, matemática, história, geografia, ciências e educação física. Esses, trabalhando interdisciplinarmente, davam supervisão semanal para os docentes, visando à organização dos planos de aula. Os conselhos de classe aconteciam a cada dois meses e podiam remanejar alunos que tivessem progredido mais rápido nos estudos, sem precisar esperar o fim do ano letivo. Essas pequenas diferenças na estrutura e organização eram fundamentais para o exercício da democracia e da responsabilidade coletiva, com o intuito de chegar ao reconhecimento do aluno como centro do seu processo de aprendizagem.

Os alunos eram adolescentes e jovens adultos, basicamente de rua, renitentes, excluídos, evadidos, moradores de morros ou dos bairros do Rio de Janeiro, em idade variável de 12 a 25 anos. Com o desenvolvimento do projeto começaram a surgir meninos de rua, com idade de nove anos. O número de alunos era flutuante - devido às suas próprias características - modificando-se quase que diariamente. As atividades escolares eram discutidas e compartilhadas com esses meninos, contribuindo para que a proposta pedagógica fosse sendo construída em conjunto. Eles, junto aos professores e a coordenação pedagógica opinavam sobre questões que ocorriam no cotidiano, nos conflitos diversos, e também criticavam procedimentos, relacionando-se com os colegas e demais membros da comunidade escolar. Nesse sentido, todos se envolviam nas ações da ETC e como resultado se desenvolvia uma cumplicidade, criando laços de confiança entre todos, inclusive de cooperação por parte dos alunos antigos para adaptação dos novos que chegavam sem disciplina e sem acreditar numa escola.

2.1.4 Os alunos da ETC: protagonistas do aprendizado

De um modo geral, estudos dedicados à adolescência buscam elencar algumas características psíquicas comuns a essa fase do desenvolvimento. Segundo Saggese (2012), o imediatismo, a imaturidade e a tendência à passagem ao ato⁵ seriam atributos encontrados nos jovens. Este autor explana que é particular do jovem “(...) a necessidade de encontrar um lugar

⁵Passagem ao ato ou *acting out*, quer dizer colocar em prática ou em ato. Refere-se à maneira como um sujeito passa, inconscientemente, ao ato fora ou dentro do tratamento psicanalítico, ao mesmo tempo para evitar a verbalização da lembrança recalcada e para se furtar à transferência. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.5).

na sociedade, construir um projeto individual, responder por si mesmo, solto das amarras familiares” (p.21). Contudo, a sociedade pós-moderna não delimita lugares nem tarefas muito exatas a eles, o que gera incerteza, imprevisibilidade, logo, insegurança.

O Estatuto da Criança e Adolescência com comentários jurídicos (CURY et al., 1992/2005) apresenta importante definição do público de interesse nesse estudo:

A afirmação da criança e do adolescente como “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento” não pode ser definida apenas a partir de que a criança não sabe, não tem condições e não é capaz. Cada fase do desenvolvimento deve ser reconhecida como revestida de singularidade e de completude relativa, ou seja, a criança e o adolescente são seres inacabados, a caminho de uma plenitude a ser consumada na idade adulta, enquanto portadora de responsabilidades pessoais, civis e produtivas plenas. Cada etapa é, à sua maneira, um período de plenitude que deve ser compreendida e acatada pelo mundo adulto, ou seja, pela família, pela sociedade e pelo Estado (p.55).

De modo geral, os alunos da Escola Tia Ciata eram analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que não são capazes de usar a leitura e a escrita para responder as solicitações do seu contexto social e nem de desenvolver habilidades de aprendizagem ao longo da vida. No entanto, Leite (2001/2012) subdividiu-os em quatro grupos, como pode ser observado no gráfico abaixo:

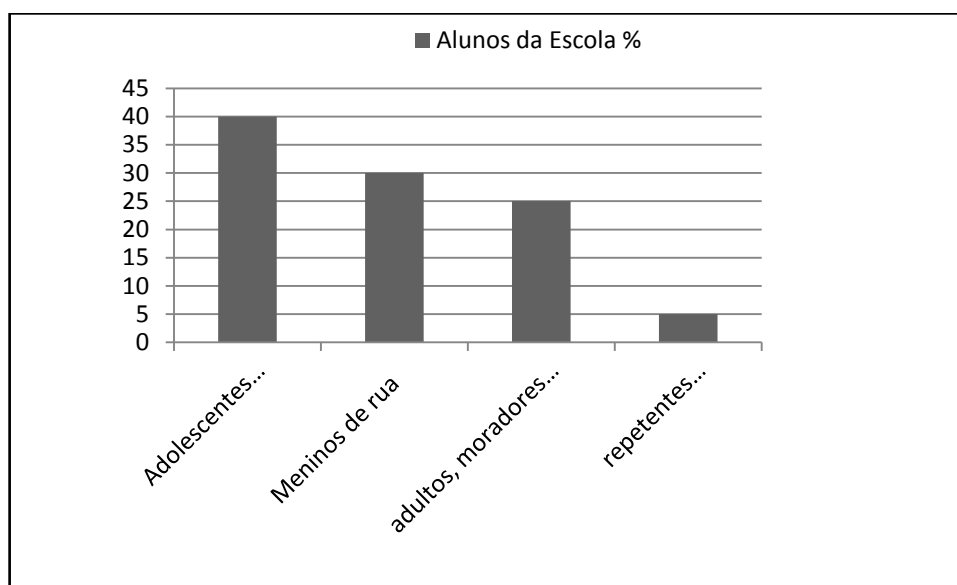


Figura 1 - Alunos da ETC em Porcentagem

A autora explica que 40% dos alunos eram adolescentes moradores das favelas ao redor do Sambódromo e bairros da periferia; 30 % eram meninos que viviam nas ruas; 25% adultos, moradores de morros da região, trabalhadores do comércio local ou em serviços domésticos, outros, ainda, praticavam pequenos furtos, e, por fim, 5% eram os repetentes

renitentes encaminhados por outras escolas regulares por cursarem cinco ou seis vezes a 1ª série.

Leite (1991) nomeou a os discentes da ETC como *invencíveis culturais*, isto porque carregavam em si uma herança da miscigenação da cultura afro-americana, de Zumbi dos Palmares e de Tia Ciata⁶, permeada pelo dinamismo, mudança, elaboração e criatividade.

Com esta abordagem, a equipe dirigente da Escola de Educação Juvenil Tia Ciata, recebeu os alunos que chegaram ali em março de 1985. Eles eram realmente revoltados, já que traziam consigo a descrença por essa sociedade, assim como a herança de Zumbi dos Palmares e sua luta e resistência em viver numa sociedade de dominação. Expressavam essa herança de modo muito particular, individualmente (já que não tinham a perspectiva do coletivo) com uma linguagem de agressão e violência - o palavrão, o pedaço de pau, a pedra e até mesmo armas de ataque e defesa pessoal como canivetes, facas, estiletes e revólveres -, formas com que convivem e se comunicam com o mundo (LEITE, 1991, p. 76).

Por razão dos debates acerca de quem eram os jovens que chegavam à ETC e retomando a obra de Edgar De Decca, O Silêncio dos Vencidos (1984), Leite (1991) cria o termo *invencíveis*. Eles são *invencíveis* porque, embora não tenham "vencido" a sociedade e não tenham conseguido o respeito às suas raízes históricas e culturais, não foram "vencidos" pelo sistema. Esta ambiguidade é melhor explicada no trecho abaixo:

(...) não se deixaram vencer pelas estruturas sociais criadas para atendê-los e conseguiram resistir à *escola*, primeira instituição de homogeneização. A escola, apesar iniciar mudanças em pontos isolados, ainda hoje ensina uma língua morta, uma ciência do século passado, um conteúdo fora da realidade dos *invencíveis* e tem como método básico reprimir e corrigir suas maneiras singulares de viver. Afinal, a escolaridade, nas políticas públicas para os pobres, não era para o exercício da cidadania, mas para a obediência e disciplina e, ao recusar essa escola, eles se tornaram *invencíveis culturais* (<http://www.escolatiaciata.com/alunos-invenciveis/o-surgimento-dos-invenciveis/>).

A este respeito, Alves (1984) explica que "(...) às vezes a maior prova de inteligência se encontra na recusa em aprender. (...) Afinal de contas, as escolas são instituições dedicadas à destruição das crianças. Algumas de forma brutal. Outras de forma delicada" (p.8,9).

Os *invencíveis* chegaram à ETC no ano de 1984, levando consigo a descrença na instituição escolar vigente. Leite (1991) sintetizou algumas características encontradas nesse grupo : “criatividade, imediatismo, provisoriedade, curiosidade, agressividade, preguiça, astúcia e sagacidade”(p. 79).

Castro (1990) amplia a definição desses indivíduos pontuando a diferença percebida entre a visão da coordenação pedagógica antes e depois de conviver com os *invencíveis* na ETC: “Nossa imagem desses meninos denunciava o imaginário de quem desconhece a

⁶ Hilária Batista de Almeida, presente na história sobre o surgimento do samba carioca, dos ranchos e das escolas de samba. Sua casa na Cidade Nova serviu de templo de resistência, organização, criação e foi um local de afirmação do negro, onde se desenrolavam atividades coletivas, tanto de trabalho, quanto de candomblé, samba e dança (LEITE, 1991).

realidade em que vai atuar: subemprego, famílias desestruturadas, trabalho iniciado desde pequeno, tudo isso causando uma vida a que nós atribuíamos a palavra ‘carente’” (p.8). Na verdade, a clientela heterogênea foi aos poucos se revelando como indivíduos que “se viravam” e sobreviviam com seu saber não reconhecido pelo mundo letrado. Esta autora, também reitera que, por essa razão e, buscando conhecer o aluno que recebia, a ETC precisou partir da realidade dos jovens, que já foram rejeitados pelo sistema escolar, negando a escola tradicional, demonstrando que se recusavam à disciplina, ao silêncio e, principalmente, ao conteúdo proposto por modelos anteriores.

2.2 A ETC e a Reabilitação Psicossocial

A reabilitação psicossocial (RPS) se configura como um processo e não como uma técnica com ênfase nas potencialidades dos próprios indivíduos (PITTA, 1996). Ela, originalmente, surgiu como um novo paradigma no campo da saúde mental, já que os movimentos de Reforma Psiquiátrica, que culminaram com a desinstitucionalização, devolveram à comunidade pessoas com anos de asilamento em hospitais psiquiátricos, sem preparar ambos (pacientes e sociedade) para esse momento. Babinski e Hirdes (2004) alertam para a necessidade de constantes avaliações da RPS, afim de que ela não reproduza antigas práticas do modelo hospitalocêntrico. Assim, a RPS nasceu como uma proposta de ajudar o egresso a retomar sua vida social partindo das suas necessidades (SARACENO, 2001).

Esse mesmo autor assegura que a RPS não se restringe a este segmento, mas a todos que, por uma ou outra razão, sofrem limitações no seu processo de convivência social e buscam a restauração dessa sociabilidade, no melhor nível possível no exercício de suas funções na comunidade. Desse modo, ela visa à construção da cidadania, por meio da restituição da capacidade contratual do indivíduo na família, na comunidade e no trabalho, este como valor social.

Anthony e Farkas (2012) explicam que a RPS está focada “(...) na natureza da interação de ajuda, entre o profissional e o utente, que ocorre no âmbito de qualquer contexto e modelo” (p.11). Os autores complementam dizendo que o processo de RPS ajuda as pessoas a determinar quais aspectos da sua vida cotidiana precisam ser reforçados e dirigir ações para alcançá-los. Ou seja, ela ajuda o indivíduo a assinalar seus objetivos e adquirir competências e o suporte necessários para atingi-los.

Apesar da maioria dos alunos da ETC não possuírem déficits cognitivos ou quaisquer anormalidades da estrutura ou função psicológica, é possível ver sua

inserção nos outros três grupos de assistência (II, III e IV), que estão explicitados no quadro abaixo:

Modelo de Reabilitação Psiquiátrica: o impacto negativo da doença mental grave				
Fases	I. Déficit	II. Disfunção	III. Incapacidade	IV. Desvantagem
Definições	Qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.	Qualquer restrição ou falta de capacidade para desempenhar uma actividade ou tarefa da mesma maneira ou dentro do âmbito considerado normal para o ser humano.	Qualquer restrição ou falta de capacidade para desempenhar um papel da mesma maneira ou dentro do âmbito considerado normal para o ser humano.	Falta de oportunidade para uma pessoa limitando ou impedindo a realização de uma actividade ou o desempenho de uma função que é normal (dependendo da idade, sexo, fatores sociais e culturais) para essas pessoas.
Exemplos	Alucinações, delírios, depressão.	Falta de competências de trabalho, sociais e atividades de vida diária.	Desempregado, sem-abrigo.	Discriminação e pobreza.
Adaptado de: Anthony, WA, Cohen, MR, & Farkas, MD. (1990). <i>Psychiatric rehabilitation</i> . Boston: Boston University, Center for Psychiatric Rehabilitation.				

Figura 2 - Modelo de RPS (ANTHONY e FARKAS, 2012, p.17)

Os discentes da ETC, como já discriminados anteriormente, vivenciavam dificuldades para obter competências educacionais e laborais, alguns tinham as ruas como sua moradia, o que resultava em preconceito e riscos psicossociais diversos.

Segundo Anthony, Cohen e Farkas (1990), é preciso que o sistema de saúde mental se preocupe com o problema da falta de capacidade de desempenhar tarefas do cotidiano (trabalho/escola) e com as desvantagens sociais, que provocam discriminação e pobreza. Os autores apresentam alguns elementos de mudança, que vêm sendo comprovados por meio de estudos na área do comportamento. Tais fatores são apontados como essenciais no processo de RPS: contexto de uma relação positiva; estabelecimento de objetivos; ensino de competências; apoio; expectativas positivas ou esperança no futuro; e a crença do indivíduo na sua própria eficácia.

A RPS prevê, no campo da saúde mental, valores como: o envolvimento, a escolha, valorização dos pontos fortes dos indivíduos, o potencial de crescimento e a responsabilidade compartilhada na tomada de decisão, bem como nos resultados. Além disso, é primordial para

um processo bem-sucedido a relação que se desenvolve entre o profissional e a pessoa que recebe ajuda (ANTHONY E FARKAS, 2012).

Leite (2008) vem utilizando no Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB-UFRJ), desde 1992, a abordagem da RPS com jovens em condição de vulnerabilidade social e *desafiliação*, a saber, adolescentes em situação de rua ou abrigados em unidades de acolhimento do município do Rio de Janeiro (LEITE, et al., 2008). Em sua pesquisa, “Evasão escolar, drogas, criminalidade: os descaminhos na adolescência e suas articulações com as questões do sujeito” (LEITE coord., 2006), e atividades terapêuticas desenvolvidas no Centro de Atenção e Reabilitação à Infância e Mocidade (CARIM), Leite atuou junto ao segmento que se encontrava nas zonas de vulnerabilidade e *desafiliação* (CASTEL, 1995).

Segundo Leite (2008), a RPS visa “(...) reverter a desabilitação e promover a reafiliação psicossocial produzida por situações de risco, pois volta suas ações para reforçar fatores que resguardam a saúde mental e para reduzir o impacto negativo de fatores subjetivos sobre o processo social” (p. 16).

A RPS pressupõe mudanças de mentalidades e atitudes e é uma das estratégias para fortalecer o processo de construção de uma cidadania plena, através do protagonismo dos sujeitos, reduzindo os impactos provocados pela pobreza; falta de serviços na atenção básica, como a escola, a saúde, a precária moradia; a (in)capacitação para o trabalho e a redução do estigma que lhes é imputado pela sociedade. Ademais, visa fortalecer a autoestima e superar o comportamento de descrença em si, nos profissionais que os assistem e demais atores sociais (LEITE, 2008).

Justifica-se, portanto, levantar os indicadores de estratégias reabilitativas na prática de ensino da ETC, a fim de disseminar e replicar essa abordagem em outros campos teóricos de discussão, especialmente para as políticas públicas no campo da educação, assistência social e saúde mental.

CAPÍTULO 3

MÉTODO DA PESQUISA

3.1 Delineamento do Estudo

A presente investigação foi feita a partir de uma pesquisa no Acervo Documental da Escola Tia Ciata (AETC) e de uma entrevista com um ex-aluno e ex-gari mirim da ETC, que participava do projeto "Educação para o trabalho" da Escola. A entrevista foi selecionada do AETC, que contém outras 27, sendo 12 ex-alunos; oito integrantes da equipe pedagógica; três jornalistas; dois políticos; dois profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Este estudo recebeu autorização para recorrer aos documentos do acervo através do Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados (TCUD), (ANEXOS), assinado pela curadora do material. Da mesma forma, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do IPUB/UFRJ, parecer nº 17486414.5.0000.5263 (MORAES, 2014).

O acervo documental da ETC foi reunido pelas professoras Ligia Costa Leite, Mônica Rabello de Castro e Martha Campos Abreu, 22 anos após o término dessa experiência, inédita no campo educacional do Rio de Janeiro. O estudo "Os herdeiros da Tia Ciata: uma experiência de educação com meninos de rua" (LEITE et al., 2012), contou com o financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). O objetivo do estudo foi catalogar os documentos relativos à experiência vivida entre 1983-1989, e com os dados organizados, montar um *website* com textos políticos/pedagógicos, notícias da mídia, textos dos docentes e alunos, e depoimentos colhidos em entrevistas feitas pela método da história oral, conforme listado acima, com pessoas que participaram direta ou indiretamente da iniciativa, para que elas pudessem "re-contar" a história vivida durante o processo da Escola e relatar sua trajetória pessoal pós-ETC.

O banco de dados é composto por documentos que foram catalogados, digitalizados e que se encontram arquivados no Laboratório de Pesquisa da professora Ligia Costa Leite, no IPUB/UFRJ. Dentre eles, encontram-se: diários, cadernos, textos e atividades diversas realizadas pelos adolescentes e professores na década de 1980, além de matérias de jornais abordando a temática. Complementando, os vídeos/áudios das entrevistas com ex-alunos, professores e parceiros (simpatizantes, jornalistas, etc.), realizados em 2011.

O recorte temporal compreende os anos de 1983 a 1989, que correspondeu à fase de idealização/implantação do proposta metodológica original da ETC: uma para alfabetização de meninos de rua e outros analfabetos funcionais. Em 1989, com a mudança política na prefeitura, ocorreu a retirada e exoneração da direção nomeada e de 10 profissionais da equipe responsável pela direção colegiada do mesma.

3.2. Coleta dos dados

3.2.1 Análise Documental

A análise documental, como caminho de estudo, permite ao pesquisador qualitativo colocar em evidência sentimentos e vivências significativas registradas por aqueles que participaram de um determinado momento histórico ou experiência. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental, “(...) vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (p. 51).

Segundo Pimentel (2001), quando o pesquisador busca um elo entre o presente e o passado, ele deve retornar às origens para se afastar de uma fragmentação, que poderia distorcer a realidade. A autora explica que é preciso superar as limitações do documento histórico, já que a investigação confere a ele um valor único. Massimi (1984) elucida que:

O objeto da pesquisa histórica é constituído por documentos que transmitem ao historiador a realidade do passado de uma forma parcial, proporcionando um conhecimento que é "mutilado", segundo Paul Veyne. De fato, o documento representa uma interpretação de fatos reais elaborada por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos fatos. Por outro lado, o valor heurístico e a significação do documento dependem também da acuidade da leitura e do esforço interpretativo do historiador (p. 21).

Desse modo, a análise documental é um processo contínuo, que permite que o pesquisador aprofunde a sua busca, constantemente desvendando camadas que revelam fatos atinentes ao seu objeto de estudo. Assim, retornar às raízes da ETC torna-se um caminho para desvelar os pressupostos adotados pela escola, que foram importantes na vida dos alunos que não tinham perspectivas de encontrar, na instituição escolar, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional futura. Afinal, eles eram considerados pela sociedade como: *refugos humanos* (BAUMAN, 1998), *desafiliados* (CASTEL, 1995) e *estranhos* (FREUD, 1919/1996).

Enfim, a importância da análise documental para o estudo em pauta se justifica pelo fato de haver um extenso material da ETC, conforme já foi apontado anteriormente (3.1 Delineamento do Estudo), que está sendo analisado, nesta oportunidade, de forma inédita na área psicossocial.

3.2.2 Estudo de Caso Único

A entrevista foi selecionada, em função dos objetivos da pesquisa, utilizou o método da história oral, com um roteiro semiestruturado (ALBERTI, 2005). Ela foi gravada e transcrita da forma como o sujeito narrou suas vivências, podendo conter erros gramaticais. A fim de garantir o sigilo e a confidencialidade do participante, optou-se por um nome fictício.

Cícero (nome dado ao entrevistado) foi um ex-aluno da ETC, escolhido para ser o estudo de caso único, por retratar, em seu depoimento, aspectos da sua trajetória pessoal e profissional que foram influenciados pelo modelo educacional da ETC.

O estudo de caso é uma técnica muito utilizada nas ciências sociais, que busca responder questões subjetivas e situações problemáticas surgidas no contexto social. Minayo (2010) pontua que:

(...) o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (p. 12).

Da mesma forma, Thompson (1992) confere o *status* para que uma entrevista se torne um estudo de caso, como balizadora de um determinado grupo pesquisado:

No caso de um informante dotado de uma memória excepcional, pode parecer que nenhuma outra escolha fará plena justiça ao material. Não é preciso que a narrativa de uma única vida apresente exatamente uma só biografia individual. Em casos importantes, ela pode ser utilizada para transmitir a história de toda uma classe ou comunidade, ou transformar-se num fio condutor ao redor do qual se reconstrua uma série extremamente complexa de eventos (p.303).

Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa se dedica ao conhecimento mais aprofundado, permitindo explorar situações reais, contextualizar determinada investigação e explicar relações de causalidade em circunstâncias complexas. O emprego do estudo de caso único deve ser sempre bem delimitado, com um interesse próprio, singular e particular. Segundo Yin (2005), é uma estratégia de pesquisa abrangente que possibilita a investigação do fenômeno dentro de seu contexto da vida real, tendo em conta o sujeito e seu universo.

Entretanto, Yin (1981) sinaliza algumas críticas a essa abordagem, como: (1) Falta de rigor metodológico, já que não há rigidez nos procedimentos, sendo preciso cuidado por parte do pesquisador, a fim de evitar os vieses do estudo; (2) Dificuldade de generalização. O objetivo do estudo de caso não é generalizar os achados para toda uma população, mas sim o

de expandir ou generalizar proposições teóricas; (3) Tempo destinado à pesquisa. A maior parte dos estudos de caso consomem muito tempo até produzirem dados relevantes e consistentes, contudo, a experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos.

Enfim, o estudo de caso ajudará a colocar em evidência os sentimentos e vivências de Cícero que, ao mesmo tempo, esclarecendo a trajetória pessoal e coletiva dos atores da ETC, sendo analisado em conjunto com os dados catalogados pela pesquisa, anteriormente descritos. Espero que isto permita conhecer melhor a proposta de educação da Escola que, mesmo sem intenções terapêuticas, demonstrou ser um processo de vida para adolescentes desafiados, a partir das ferramentas da reabilitação psicossocial (PITTA, 1996).

3.2.2.1 História Oral

Orientado pelo método história oral (THOMPSON, 1992), o testemunho deste ex-aluno, durante sua permanência na ETC, poderá revelar aspectos da sua trajetória pessoal, bem como suas vivências, dos demais alunos e da equipe pedagógica. Conforme Bastos (2003), “(...) o objeto da história não seria um fato dado, existido, interpretável, mas as práticas que se estabelecem cotidianamente no fazer de um grupo social, inclusive através dos discursos” (p. 250).

O uso desse caminho metodológico se justifica na medida em que a ETC poderá ser mais bem compreendida, não só através dos documentos oficiais, mas pelas memórias dos atores envolvidos no processo educacional, contribuindo para conhecer a realidade de uma determinada instituição. No caso deste estudo, o uso da história oral como ferramenta metodológica ajudará a dar visibilidade às experiências de alunos, professores, pais, gestores e funcionários. Desse modo, acredita-se que ela possa recuperar o passado a partir do ato de contar, resgatando a subjetividade do entrevistado e de seus pares, exaltando o ponto de vista de seus protagonistas, cujas histórias têm a chance de serem ressignificadas. Como esclarece Aragão et al. (2013): “A História Oral está atrelada a processos culturais, sociais e históricos, que são problematizados por meio do diálogo com as experiências dos sujeitos, narrativas estas impregnadas de significações apropriadas ao longo da vida” (p. 30).

Ginzburg (2007) propõe uma metáfora para a construção da história pelas narrativas dos sujeitos que vivenciaram determinados acontecimentos, usando o ofício de Sherlock Holmes. Em ambos os casos, empreende-se uma busca de “(...) pistas, talvez infinitesimais [que]

permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (p. 150).

Ferreira e Amado (2006) acreditam que o uso sistemático do testemunho oral seria a melhor maneira de compreender as “(...) trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não tem como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos” (p. XIV).

O testemunho oral pode permitir que o sujeito recorde e exponha questões importantes, dando legitimidade e historicidade à sua voz (THOMPSON, 1992). Esse método ainda ajuda a obter conhecimentos novos, com base em fontes inéditas, auxiliando o entrevistado a se situar como sujeito de sua vida (LOZANO, 2006). Isso significa dizer que o fato vivido pelo entrevistado só pode ser transmitido pelo contar e, por isso, ele (fato) se constitui no momento da entrevista (ALBERTI, 2004).

De acordo com esta autora, narrativas de história oral podem revelar padrões de socialização e de trajetórias comuns em um grupo, expondo partes de cada vivência, concebidas por quem as viveu. Segundo a autora, uma das principais vantagens da história oral deriva do "fascínio do vivido". A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, ela tem um elevado potencial de ensinamento do passado, pois fascina com a experiência do outro.

Desse modo, cultura, processos sociais e históricos estão intrinsecamente interligados à história oral, conforme apontado por Portelli (1997). Eles são problematizados e dialogam com as experiências dos sujeitos, permeadas de significados. Neste contexto, cabe ao pesquisador a função de compreender as narrativas como representações ou construções de determinado grupo social. Para Thompson (1992):

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (p. 44).

Por fim, Leite (2008) considera que o momento das entrevistas possibilita reflexão, especialmente para quem conta sua história. A fala é o caminho de troca, de entendimento de situações vividas e pouco pensadas. Apesar de não ter pretensões terapêuticas, os atos de lembrar e contar podem determinar a construção da realidade, com o potencial de transformar os próprios sujeitos, pois traz à tona conteúdos pouco explorados.

3.3 Análise dos dados - *Templum*

Os dados da presente investigação serão analisados pela Teoria da Abdução em Comunicação desenvolvida por Pierre Boudon (1998; 2004). Diferentemente de outros métodos, este não envolve categorias preestabelecidas, mas as que serão abduzidas a partir do conteúdo emergido do conjunto de dados coletados. Este método permite criar um contexto interpretativo para sintetizar a verossimilhança do discurso do pesquisador em relação aos dados analisados. De fato, o método propõe a sinergia entre o material coletado para a pesquisa e a análise dos mesmos.

Originado da ciência da comunicação, dentro do campo da semiologia, mais precisamente no escopo da abdução em comunicação, esta ferramenta guia a análise do encontro comunicacional pela interpretação da abdução, que revela a estrutura mental de narrativas dos indivíduos pesquisados para alcançar a compreensão do conjunto sob uma perspectiva holística. A abdução dá chaves para criar conexões, determinar coerências e usar uma lógica interpretativa e integrativa entre as hipóteses formuladas e as deduções finais sobre o material que está sendo analisado. Esta lógica trabalha com a comunicação não linear, para formulação de hipóteses e sinergia entre os dados coletados e aquele que os analisa, articulando-os de acordo com o tema e a hipótese. Esse processo dialético incorpora a noção de abdução e o entendimento inerente aos seus conteúdos e resultados. O objetivo final é dar um sentido às mensagens, usando os códigos culturais de cada sociedade.

O pesquisador lida com contrastes, oposições, analogias, possibilidades, induções, deduções e usa hipóteses para dar sentido e alternativas aos dados da pesquisa. O esquema interpretativo ajuda ao investigador a perceber os sinais para resignificar as representações contrapostas com aquelas previamente representadas. Assim, como resultado, há uma reorganização e integração de dualidades, combinando o real e o imaginário, a observação e as hipóteses, assim como a dedução e a indução.

A abdução é a pista; a lógica integrativa esmiúça os vínculos entre um contexto dado e impreciso, e aquele a ser construído. Em um esquema interpretativo simples, o termo que foi “abduzido” pode estar ausente, mas ele é um tipo de pista para compreender o discurso.

Para organizar esse esquema analítico, Boudon (1998; 1999; 2004) propõe um diagrama, por ele denominado *Templum*, cuja explicação encontramos no prefácio da primeira edição de seu livro *Le réseau du sens I, Une approche de la logique pour la compréhension du discours*, que explica:

Mais, dans la tradition antique, le templum est l'endroit où l'augure recueille et interprète les présages, c'est-à-dire les signes. Ici un templum sera une structure abstraite qui, instanciée, va servir d'élément à des réseaux de templa propres à saisir la signification des mécanismes du discours (1999, xi-xiii)⁷.

O *Templum* é uma figura cujos elementos estão dispostos em posição triangular, com metas categorias como uma tangente, em diagonal, que representam os paradigmas da análise e estão em polos opostos, mediando os termos intermediários ou objetos da análise que estão apresentados em posições centrais. Cada categoria aí descrita leva à articulação dos termos básicos. Trabalhando com esse esquema, o pesquisador pode inferir se os dados são plausíveis de serem fidedignos.

Os três termos iniciais (tema, hipótese e abdução) são categorias analíticas, que vão definir a relação das metas categorias na análise. Dentro dessa estrutura é possível estabelecer as associações entre os termos intermediários (tese, antítese e síntese) de inclusão/exclusão e compatibilidade/incompatibilidade. Como uma ferramenta teórica, o *Templum* articula relações genéricas, uma estrutura elementar para avaliar observações empíricas sobre as relações entre as categorias. Dentre as dificuldades dessa análise apresenta-se a complexidade inerente ao discurso, a re-composição dessa complexidade e a revelação do processo subjacente a ele, de modo a ele ser delineado e explicitado.

A figura, a seguir, apresenta um diagrama-síntese: o *Templum*:

⁷ Mas, na tradição antiga, *templum* é lugar de se predizer as medidas e interpretar os presságios, quer dizer, os sinais. Aqui um *templum* é uma estrutura abstrata que, instanciado, serve como um elemento de redes, próprio para capturar a significação dos mecanismos do discurso.

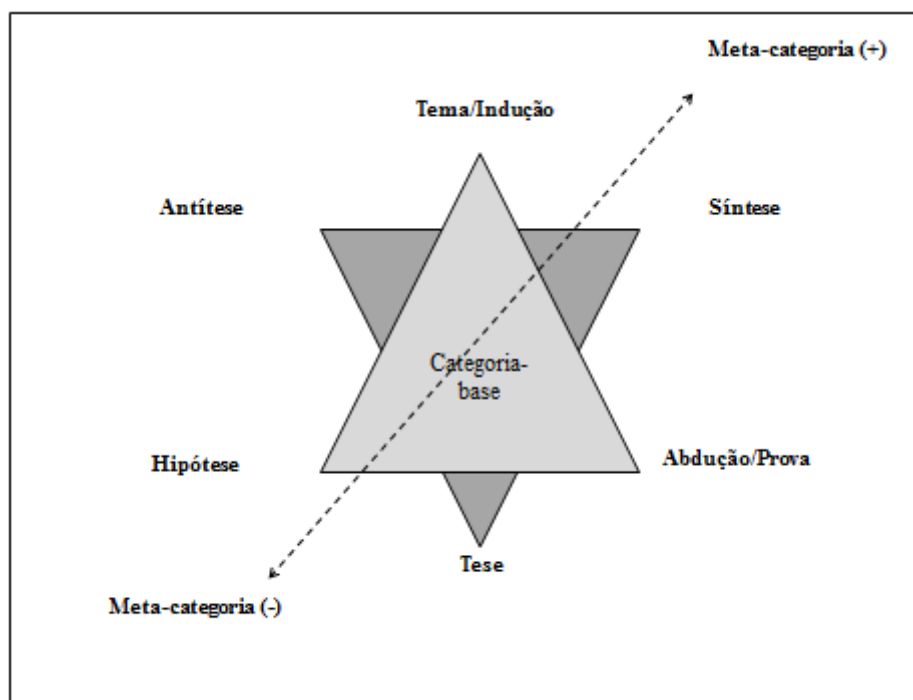


Figura 3 - *Templum* modelo

Enfim, a organização de cada *Templum* se inicia pela definição de uma categoria-base que será mediatizada por duas meta-categorias, uma positiva e outra negativa, que serão paradigmas de análise. Esses elementos tangenciais possibilitarão compreender a relação do objeto central com as demais categorias do *templum*, oscilando entre o polo positivo e o negativo. A partir de um tema principal, a ser abordado para análise, constrói-se uma ou mais hipóteses a serem exploradas. Essas serão balizadas pelas pistas abduzidas do material da pesquisa e que servirão como prova. A *abdução* refere-se a uma categoria aflorada de dentro das narrativas e dos demais dados, que causa um estranhamento e faz com que o pesquisador volte à hipótese para verificação, quando se inicia a definição dos termos intermediários (triângulo invertido). A categoria-hipótese, por sua vez, dialoga com o tema através da antítese, segundo termo intermediário. Por fim, o terceiro termo é a síntese, que vai validar o tema e a abdução.

Deste modo, vai se tecendo uma rede de sentidos que se cruza com outras pistas, tornando explícito o que antes estava implícito, revelando novos fatos que podem se agregar em futuros estudos. Em suma, essa teia de análise estabelece categorias que dialogam entre si e que são analisadas em sua alternância nos argumentos apresentados.

Enfim, espera-se que essa articulada rede de sentidos exprima, através da visão particular de Cícero, processos coletivos vivenciados na ETC. Isso poderia se apresentar

como uma alternativa ao caráter estático dos documentos escritos, que não se alteram ao longo do tempo.

CAPÍTULO 4

CÍCERO: UM ESTUDO DE CASO

A partir da abordagem metodológica proposta no item 3.3 Análise dos dados, foi organizada a estrutura topológica do *Templum* de Boudon (2000). As informações recolhidas no banco de dados (AETC) da Escola e a entrevista de Cícero foram amalgamadas para permitir uma compreensão multidimensional do fenômeno de interesse. A abdução ajudou a esclarecer o papel da ETC na vida de jovens em vulnerabilidade psicossocial dentro de quatro grandes eixos: a reabilitação psicossocial; o protagonismo de Cícero; a equipe pedagógica acolhedora e tutora do protagonismo; e o preconceito de parte dos educadores dificultando o processo educacional do aluno.

A entrevista analisada por este estudo de caso foi realizada pelas pesquisadoras mencionadas no item 3.1 Delineamento do Estudo, em 2011, no distrito de limpeza urbana localizada no bairro de Santa Tereza. A narrativa de Cícero, ex-aluno da ETC e ex-gari mirim da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB), foi escolhida dentro do grupo de ex-alunos por ser mais completa, já que ele abordou aspectos da sua origem familiar, sua inserção e vivências na ETC, os ensinamentos que ele pôde replicar na sua vida adulta, entre outros. Ele estudou e se graduou no primeiro segmento do ensino fundamental, prosseguindo seus estudos no ensino supletivo. Na ocasião da entrevista, já próximo de sua aposentadoria, tinha 40 anos, seis filhos, cinco netos e trabalhava como chefe do serviço de um distrito de limpeza urbana, da mesma empresa onde foi aprendiz na adolescência.

A narrativa oral de Cícero pôde ser significativa para entender o processo vivenciado pelo grupo, no caso, alunos da ETC, a dinâmica do ensino-aprendizagem e sua reabilitação psicossocial para a vida na maioridade. Como afirma Thompson (1992):

(...)histórias de vida, traz à tona um dilema subjacente a toda interpretação histórica. A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica. Além disso, a evidência, em cada história de vida, só pode ser plenamente compreendida como parte da vida como um todo (p.302).

A figura do *Templum* abaixo mostra a articulação dos argumentos a partir das categorias abduzidas dos dados da pesquisa:

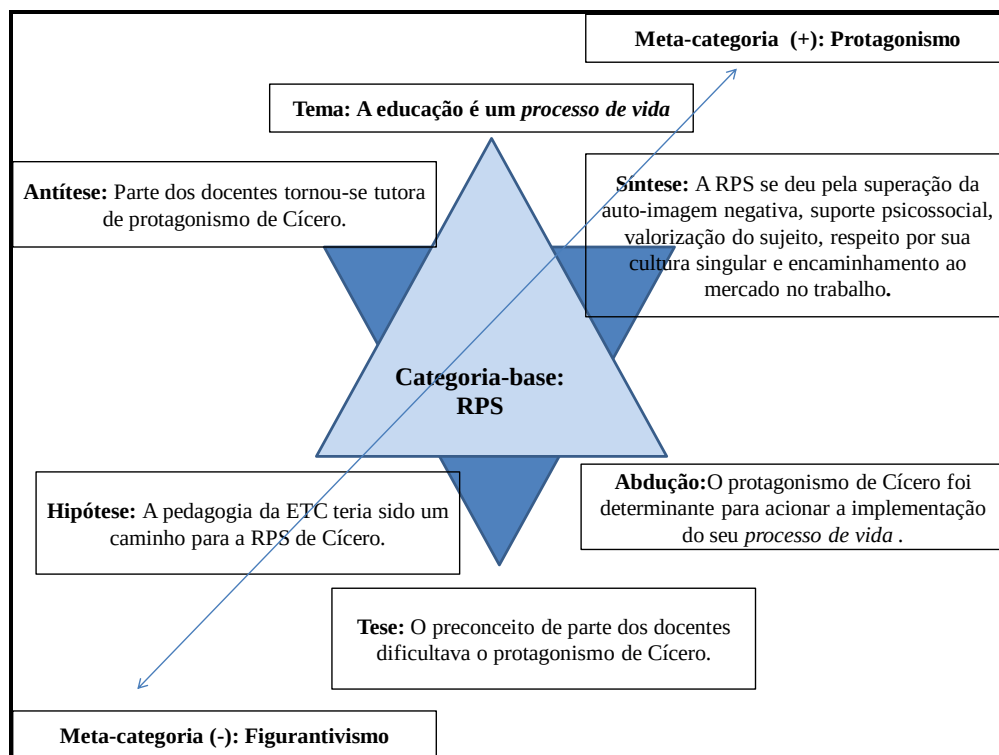


Figura 4 - *Templum* de análise da entrevista Cícero

Categoria-base: Reabilitação Psicossocial (RPS)

Inicialmente, definiu-se como categoria-base a reabilitação psicossocial (RPS), que se configura como um processo e não como uma técnica com ênfase nas potencialidades dos próprios indivíduos. Pitta (1996), citando a acepção clássica de RPS da International Association of Psychosocial Rehabilitation Services, sintetiza: “(...) é uma abordagem compreensiva e um suporte vocacional, residencial, social, recreacional, educacional, ajustados às demandas singulares de cada indivíduo e cada situação de modo personalizado” (p. 19-20). Fundamentalmente, a RPS objetiva criar mecanismos flexíveis de inserção na cidadania, através da facilitação na participação comunitária, reduzindo o hiato entre a segregação e a inclusão de um número considerável de brasileiros, como os jovens analfabetos e ex-alunos da ETC. Corroborando essa perspectiva, Loyola e Vieira (2006) consideram que a RPS seria um “operador da produção de cidadania” e, por isso, acredita-se que ela auxilie na *reafiliação* de indivíduos que perderam sua capacidade de participar da vida comum em sociedade.

Constatou-se pelo relato de Cícero que o seu grupo familiar estava em situação de vulnerabilidade social, na ocasião de seu ingresso e frequência na ETC. Castel (1997) explica

que a frágil estrutura familiar e situações de degradação social costumam aparecer de forma complementar. “Sabe-se que o bairro popular serviu frequentemente de rede de proteção, tanto do ponto de vista econômico quanto em relação aos riscos de dessocialização determinados pela pobreza” (p. 32).

Cícero inicia sua entrevista contando um pouco da sua origem familiar e, mesmo sem saber, apresenta parte da realidade da situação de vulnerabilidade da adolescência brasileira: violência intrafamiliar e pobreza:

Me criei aqui mesmo em Santa Tereza. Com muita dificuldade, vendo meu pai agredindo minha mãe. Minha mãe alcoólatra, meu pai também com muita dificuldade pra nos criar. Mas eu tive uma mãe muito guerreira, que como qualquer outra mãe faz de tudo para seus filhos.

Como já citado anteriormente na introdução deste estudo, o entrevistado não se encaixava na zona de desafiliação pelo eixo sociofamiliar, já que seus laços familiares estavam preservados, mas tinha muita dificuldade no eixo de integração social via educação, profissionalização e trabalho. A narrativa ainda destaca a relação de afeto entre o menino e sua mãe, revelando que ele teve um ambiente suficientemente acolhedor nos seus primeiros anos de vida, mesmo que a violência doméstica estivesse presente em sua casa (WINNICOTT, 2005).

Cícero relata a angústia de sua mãe, diante dos riscos e violência que ela sabia que ele estaria exposto, tanto na comunidade, quanto pela ausência de alternativas presentes na realidade da juventude brasileira: *"E ela procurou estar me colocando pra trabalhar muito cedo, porque temia o meu fim ser como de alguns outros colegas do passado"*.

Minayo (1999) constatou que as políticas públicas básicas, no Brasil, focam-se sobre os efeitos, evitando as causas dos problemas da juventude. Diferentemente, a RPS, conforme Leite e Botelho (2008) ressaltam, inclui diferentes dispositivos de assistência e pode atuar para romper com o “destino anunciado” desses jovens, o qual pode acabar na delinquência, condenação jurídica, e, muitas vezes, em morte. Desse modo, a RPS “possibilitaria a restituição de seus direitos, vantagens e posições” (p.181).

A RPS, portanto, pressupõe a criação de uma rede de subjetividades e por isso é tão importante para o resgate da participação cidadã dos jovens. Isso se fez na ETC pela escuta dos estudantes, colocando frente a frente aluno e professor, oriundos de inserções sociais diferentes, mas que, apesar do preconceito de alguns profissionais, na maioria das vezes puderam interagir, respeitando a individualidade de cada um.

Meta-categorias positiva e negativa: "Protagonismo/figurantivismo"

A categoria-base "RPS" foi mediatizada por duas meta-categorias: uma positiva e outra negativa que correspondem às possibilidades de desenvolvimento da RPS, na construção do protagonismo no processo de aprendizagem do aluno. A fim de conseguir uma análise dinâmica, as meta-categorias oscilam entre dois pólos opostos: (+) Protagonismo e (-) Figurantivismo. Todos os elementos do *Templum* estão interligados, trazendo à tona novas evidências ou fatos, antes implícitos ao investigador.

Tema: A educação é um *processo de vida*

A pedagogia da ETC auxiliou a articular alunos e profissionais e, por sua abordagem e aceitação do alunado facilitou “ao indivíduo com limitações, a restauração, no melhor nível possível de autonomia do exercício de suas funções na comunidade” (PITTA, 1996, p. 19). Dentro dessa perspectiva, alunos, que estavam à margem do processo educacional e das demais políticas de mesmo valor social, puderam sonhar com um projeto de vida diferente para o futuro. Isto porque, de acordo com Leite (1991), o objetivo da ETC era capacitar os alunos para dirigirem sua vida imediata e futura, como protagonistas de suas histórias. A autora chamou isso de *processo de vida*. Na verdade, o foco não era disseminar uma metodologia ideal, mas ser capaz de agregar um conteúdo que levasse em conta os sentimentos dos alunos na construção da sua vida.

Hipótese: A pedagogia da ETC teria sido um caminho para a reabilitação psicossocial de Cícero

Como hipótese, questionou-se a pedagogia da ETC, a fim de verificar se esta foi ou não um caminho para a RPS de Cícero, assim como de outros alunos. O entrevistado faz menção à distância que havia entre o conteúdo das aulas proposto pelas escolas que frequentou antes da ETC e a realidade na qual estava imerso.. Isto foi apontado por ele como

uma das maiores dificuldades a serem superadas por um aluno pobre na rede escolar regular, já que evidenciava um desrespeito pela cultura do diferente, do outro:

E ela [a mãe] procurou primeiro estar me colocando numa escola, aonde eu tive muita dificuldade no meu aprendizado. Porque, não era compreendido e também não compreendia algumas questões que eram colocadas na escola. E ela procurou estar me mudando de escola.

A descoberta da ETC foi uma surpresa para o garoto que, além de se sentir ali acolhido, em um local que o aceitava com suas diferenças, teve a oportunidade de ser inserido no mercado formal de trabalho como aprendiz:

Foi aonde eu encontrei ali na Apoteose⁸[Passarela do Samba, Rio de Janeiro], no setor 2, o projeto da Escola Tia Ciata. Mas ainda não... não trabalhava ainda [na COMLURB] e minha mãe me colocou pra tá trabalhando num primeiro emprego chamado Casa do Menor Trabalhador⁹. E ali nós trabalhávamos muito, mas o ordenado era muito pequeno. E começou ali um burburinho de que... um comentário muito grande que na Apoteose tinha os garis-mirins. Tinha gari mirim lá, que se eu fosse pra lá eu poderia também estar arrumando uma vaga e eu procurei deixar ali o trabalho de 'pequeno jornalista', engraxate e partir pra Apoteose logo de vez. Foi quando eu encontrei essas maravilhosas mulheres [professoras], que entraram na minha vida [risos].

Cícero complementa dizendo sobre sua expectativa na época quanto à ETC:

E embarcamos ali pra ser gari-mirim, minha mãe correndo atrás começou a procurar as professoras, pra saber como é que fazia pra poder me colocar dentro e até que eu obtive o apoio das professoras e consegui entrar. Lembro que na época nós não éramos contratados ainda da empresa COMLURB. A COMLURB nos cedia uniformes e o material pra trabalho. E o pagamento era feito pelo Banco da Providência¹⁰. O ordenado ainda não era aquelas coisas ainda, mas nós procurávamos desenvolver nosso trabalho ali.

Ele, então, apresenta um elemento crucial da pedagogia da ETC: a conjugação entre estudo e trabalho.

Até porque nós só poderíamos desenvolver um bom trabalho se nós estudássemos, que tinha também essa cobrança [por parte da equipe]. A cobrança era bem grande. Estudar, pra poder trabalhar. Então nós começamos a estudar, com aquele desejo imenso que muito jovem, muito novo [ironizando], não queria saber de escola, só queria saber de bagunça. [...mas] a escola pra nós, era uma oportunidade. Pra nós era uma oportunidade de sermos alguém amanhã.

Esse desejo manifesto de “ser alguém amanhã” era o pilar para a construção do projeto de vida de Cícero, evidenciando sua capacidade de estabelecer metas para o futuro, pois na ETC, ele se sentia amparado para ousar, pelas condições que eram ofertadas ali. Mais do que isso, a ETC permitiu aos jovens poderem ser alguém HOJE, a despeito do que seria o futuro profissional. A possibilidade de serem valorizados, escutados, confere existência: SER.

⁸Apoteose é como os alunos chamavam as escolas do Sambódromo, outras vezes se referiam a elas como Brizolão.

⁹Antigo projeto de uma ONG para vender jornal nos sinais de trânsito e engraxar sapato nas ruas.

¹⁰Eles recebiam um valor sem encargos sociais e era descontado 10% para uma poupança que receberiam aos 18 anos. Tinham que frequentar a escola e a equipe da ETC supervisionava sua atuação profissional.

A equipe dirigente da ETC compreendeu a importância das relações entre escola e trabalho na constituição da identidade adulta, como Enriquez (1999) sintetiza abaixo:

A primeira formação da identidade é feita pela família. Eu não vou desenvolver isso, mas insisto em que o papel da família é, de fato, o de ensinar quais são as coisas proibidas e as coisas possíveis, papel de transmitir um certo número de noções éticas e também de incutir o amor natural. Por outro lado, a escola que frequentemente não preenche o seu papel, deve favorecer o confronto com os semelhantes e favorecer o desenvolvimento do pensamento, dando às pessoas a possibilidade do prazer intelectual. Mas, se a família e a escola são representantes do conjunto da civilização, eu diria que a civilização do trabalho, ao longo do tempo, divide as coisas. No mundo do trabalho, não se sabia o que era objeto de educação, não se sabia o que devia ser transmitido às crianças. E hoje, cada vez mais, temos pais que não sabem, e também a escola não sabe mais. Vou insistir principalmente no aspecto da identidade forjada, completada com o trabalho. O trabalho faz o quê? Ele toma as pessoas que já têm um certo grau de personalidade e as remodela, estabiliza suas personalidades e seus desejos. Por outro lado, ele coloca as pessoas na realidade, faz com que elas entrem na realidade. Quando se trabalha, sabemos qual é a realidade da organização e isso permite, também, que se instaure a temporalidade, coisa que é totalmente fundamental, porque o ser humano se desenvolve na temporalidade. Quando não temos temporalidade, não sabemos mais quem nós somos nem o que temos a fazer” (p. 66).

Abdução: O protagonismo dos alunos foi o aspecto principal do processo de vida

A abdução é um elemento que salta à vista enquanto a narrativa é lida e analisada. Ela é um indicador de algo que incomoda ou provoca estranheza, justamente por seu caráter revelador da subjetividade dos indivíduos ou grupos. Estas compõem o diálogo entre o tema e a hipótese, a fim de confirmar ou não a validade desta. É importante notar que o conteúdo abduzido das narrativas não é um fim em si mesmo, mas ele está sempre pronto a gerar novas categorias e apontar novos fatos para este ou outros estudos.

Em determinado momento da entrevista, Cícero recordou uma atividade escolar que fez na ETC, cujo tema era “O Natal”. Nesta oportunidade, ele pôde expressar as tristezas de sua realidade de vida e percebeu ali uma chance de trazer, sem medo, o seu contexto de vulnerabilidade e pobreza para o mundo da Escola, em contraponto com que é “vendido” no Natal – a obrigação de alegria e felicidade:

Essa redação que fiz não foi uma invenção, foi uma realidade de vida. Eu não estava passando aquilo que passaram pra mim: o Natal é assim, o Natal é assado. Pra mim era uma realidade de vida. Por quê? Porque em casa não tinha quase o que comer. Presenciava os meus pais se agredirem. Tinha que ir à feira pra poder estar catando xepa. Chegava no Natal ganhava assim: uma camisa branca, lembro até hoje, da Hering [marca de vestuário] na época. Era uma marca que ninguém queria usar, nós tínhamos muita vergonha. E o nosso chinelo que é a famosa Havaiana, que é muito cara hoje, que ninguém na época queria usar. Então eu procurei colocar ali naquela redação a minha realidade de vida. Que alguns

compreendiam e outros não compreendiam. Pra mim era bom, porque eu via ali uma oportunidade de poder me expressar. Botar pra fora o que estava guardado lá dentro. Era muitas angústias.

Gaulejac (2007) considera que:

Há muita ambiguidade na solicitação a 'ser você mesmo'. Este convite contém, implicitamente, um modelo de conduta, um ideal de comportamento. E quanto mais este modelo é difícil de atingir, mais pode estigmatizar os que não chegam lá. Na separação entre este "eu mesmo" que é preciso encontrar e a identidade que a sociedade lhe confere, o sujeito é convidado a fazer um trabalho para se transformar, "se realizar" (p.145).

Leite (2008) explica que o jovem nem sempre se dá conta da distância entre o que gostaria de ser e o que, na realidade, se tornará. Gaulejac (1999) explana que isso se dá pela dinâmica que ocorre entre as identidades: a prescrita - definida no nascimento, a sonhada - que refere-se ao desejo daquilo que gostaria de ser, e a adquirida - que é aquilo que o indivíduo é capaz de construir. A pedagogia da ETC permitia que o aluno sentisse liberdade de se expressar, de modo que tornava-se agente principal na construção do seu saber. Não mais recebendo o conteúdo de forma passiva, como era costume na pedagogia tradicional, mas ativamente aproximando sua história de vida e suas experiências cotidianas às atividades escolares.

Segundo Winnicott (1987), um comportamento agressivo surge na vida de um jovem quando algo lhe faltou em seus primeiros estágios da vida. Este ato é o seu grito desesperado por socorro para ser ouvido - é um pedido de ajuda. Contudo, Winnicott (2005) também afirma que "(...) os problemas do mundo não se devem à agressividade do homem, pois esta é natural e deve ter o seu lugar, mas à agressividade reprimida no homem" (p. 15). Ele ressalta que a solução não é a educação em termos de manejar e controlar sua agressividade, mas oferecer condições (de ambiente emocional) estáveis e confiáveis a fim de que cada um possa conhecer e tolerar como parte de si mesmos o conjunto total de sua agressividade.

Interessante notar que a metodologia da ETC acolhia a agressividade dos jovens para que eles pudessem entender e aceitar seus comportamentos agressivos. Dessa forma, a ETC mais uma vez se mostrava diferente da escola tradicional, que tinha o intuito de controlar seus alunos de acordo com normas e padrões pré-estabelecidos.

Diante do não reconhecimento das peculiaridades de cada aluno e de sua cultura, bem como da recusa em ouvi-lo, negando-lhe a voz, o que se observava era uma profunda agressividade silenciosa manifestada pela escola e sentida por ele de modo violento. Sua resposta era agressiva como uma forma de atuação e de se sentir sujeito. Esse fato só distanciava o aluno cada vez mais da instituição de ensino e da possibilidade de se inscrever

na vida letrada, pois a agressividade que ele demonstrava era uma expressão de resistência pelo que lhes era negado: o protagonismo.

A etimologia da palavra protagonismo vem do grego *protagonistes*, *prótos*, que significa principal/primeiro e *agonistès*, que quer dizer lutador/competidor Costa (2000), incorporou esse conceito à educação a partir da sua prática com jovens. Para o autor, o jovem é o centro da sua aprendizagem e participa de todas as fases da mesma. Com isso, espera-se que o protagonismo juvenil estimule a participação social dos jovens como agentes de transformação e contribua para a formação da sua autonomia, como ele mesmo define tal categoria como a:

(...) participação do adolescente em atividade que extrapolem os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário (p. 90).

O autor esclarece que é importante desenvolver na juventude duas habilidades básicas: a autonomia e a solidariedade. Para tal, parte-se de dois pressupostos básicos. O primeiro explícito na Constituição Federal (BRASIL, 1988): “A educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade civil, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). E o segundo presente na Lei de Diretrizes Básicas da educação (LDB) artigo 1º (BRASIL, 1996), “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nos movimentos culturais”.

O protagonismo juvenil parte de implicações à cerca do que os adolescentes pensam, dizem e fazem e como podem transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Por isso, no caso da ETC, a ideia de participação estava presente em todo o momento, pois os alunos envolviam-se nas discussões, decisões, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora.

Freire (1996) considera que respeitar a autonomia e a dignidade dos indivíduos é um dever ético. Neste caso, esse compromisso ético deveria ser inerente à prática educativa, e portanto, a escola seria a base para a relação ensino-aprendizagem com o objetivo de provocar a transformação social.

Boghossian e Minayo (2009) constatarem que formação cidadã nas escolas é tema prioritário em estudos nacionais e internacionais sobre participação juvenil. Contudo, as autoras destacam que a escola brasileira, por resistência de se rever e se transformar, enfrenta dificuldades para formar cidadãos ativos, conforme está preconizado na LDB (BRASIL, 1996).

Tese: O preconceito de parte dos docentes dificultava o protagonismo de Cícero

Os alunos da ETC compunham o grupo do "lixo social", dos *refugos*, daqueles que não se encaixam nos padrões harmônicos de um mundo cujo o ideal é a ordem e a pureza (BAUMAN, 1998), e, por isso, precisam ser removidos para longe da vista da sociedade estruturada, como acontecia ao colocá-los nos internatos fechados.

A ETC não estava imune à essa concepção tão impregnada na sociedade e presente até hoje. É verdade, que em sua maioria, os relatos de acolhimento e aceitação eram mais evidentes, contudo, não se pode dizer que eram unânimes. Alguns professores da escola não tinham a mesma visão e, por isso, não aceitavam as manifestações da singularidade dos alunos, dificultando o protagonismo dos mesmos e, conseqüentemente, o sentimento de desvalorização e baixa autoestima.

Cícero comenta como o estigma de “marginal” dificultava sua vinculação com parte da equipe.

Sendo que na escola nós encontramos pessoas com boas intenções que são os professores e outras pessoas que não gostavam tanto assim. Eu ficava olhando e não ouvia, assim, nos demais que não queria nos ajudar que era os contra, porque nos viam como pivetes, eles nos viam de longe as formas de nos vestirmos, as formas de nos expressar, as gírias que nós utilizávamos na época. E isso pra eles era muito ruim.

Bauman (2008), retomando o Estranho Familiar de Freud (1919/1996), comenta que o caráter ambivalente do estranho é justamente sua capacidade de repelir e de atrair o outro. Repele pelo medo frente ao desconhecido, mas um desconhecido que revela parte dele mesmo e que rejeita em si e gostaria de não reconhecer como seu. Ao mesmo tempo que atrai pela sedução de querer conhecer a liberdade, a leveza, a pureza, a criatividade que o diferente possui diante da vida e da sua história e aquele que estranha tem desejo de vivenciar, mas não encontra coragem de sair de seus parâmetros organizados.

Antítese: Parte dos docentes tornou-se tutora de protagonismo de Cícero

Como antítese à tese e, baseando-se nas provas, percebeu-se que a maior parte da equipe e, talvez, mais de 50% dos professores, não compartilhava do estranhamento provocado pelos adolescentes e acabavam atuando para o fortalecimento dos vínculos com os alunos. Como narrou Cícero a respeito de sua satisfação pessoal de se sentir acolhido pela Escola: *“Mas quem foi que me proporcionou tudo isso? A Tia Ciata! As abençoadas professoras patricinhas da época. Que se tornaram além de patricinhas, faveladas também”*.

Segundo Cyrulnik (2005), a escola é o segundo passo para socialização da criança, já que a família tem o papel de inscrevê-la no mundo. O autor apresenta a categoria de *tutores de resiliência* ao estabelecer o papel fundamental das famílias substitutivas e, por que não, de educadores na vida de crianças que sofreram traumas e, por isso, têm dificuldades de estabelecer vínculos de confiança que as ajudem a superar os revezes da vida.

O autor chama a atenção para algumas crianças que, a despeito das dificuldades e feridas físicas e psíquicas em sua subjetividade, são capazes de resistir e encontrar uma saída. Esses *invencíveis* (Leite, 1991), são capazes de revelar como tudo se processou e como o ambiente atuou para ajudá-los a superar dificuldades e reconstruir seu projeto de ser. Isso é expresso por Cícero:

Mas as professoras, que são vocês, que participaram da nossa vida na época, não viam desse lado [não tinham preconceito]. Sabiam que se nos desse uma oportunidade, nós poderemos ser alguém amanhã que é o hoje na nossa vida. E eu fico muuuuito[ênfase] grato, sou muito grato a vocês, que tiveram muita paciência conosco. Eu era danado, não era mole. Mas pra mim foi muito bom.

A resiliência, termo extraído da física, trata da capacidade que alguns corpos possuem de retornarem ao seu estado original, após sofrer algum tipo de deformação. É um processo multiterminado, mas que percebe-se favorecido por dois elementos fundamentais: **vínculo e sentido**. Vemos aqui a manifestação do protagonismo quando entende-se que é o próprio sujeito que promove a sua resiliência. Desde que estabeleça vínculos significativos que lhe permitam reconstruir o sentido, ou seja, sua história. Os outros, então, no caso da ETC, a equipe pedagógica, passam a representar o papel de tutores de resiliência (CONDORELLI et al., 2011).

Vocês falavam a nossa língua. Tanto falavam a nossa língua que as pessoas de fora achavam que vocês passavam a mão na nossa cabeça. Na realidade, vocês não passavam a mão na nossa cabeça. Vocês nos entendiam como cidadãos. Vocês nos compreendiam. Porque não era todo dia que a gente chegava sorrindo na escola. Quando nós chegávamos sorrindo que era muitas vezes. Quando nós chegávamos tristes já chamava a atenção de vocês. Porque todo dia nós chegávamos sorrindo, o dia que a gente chegava triste já chamava a atenção de vocês e já tava vocês: ‘o quê que tá acontecendo?’ Já levava pro canto já conversava conosco e era com maior amor. A satisfação que vocês tinha conosco. A paciência era muito grande.

A relação de afeto e respeito mútuo, condições favoráveis para o estabelecimento de vínculos, fica evidente na entrevista de Cícero, que reconhece na Escola a proteção e o acolhimento que muitos ali precisavam diante dos riscos psicossociais muitas vezes vivenciados:

Tivesse que ir na comunidade pra poder nos defender ia mesmo, porque nós não éramos nós, já houve invasão na escola de maus elementos querendo nos agredir, tendo que pular o muro da escola e as professoras entrando na frente pra poder nos defender. Muitas das vezes ocorreram esses fatos. Sermos na praia de Copacabana, sermos perseguidos, monitorados, na praia de Copacabana de traficantes, bandidos, querendo nos apanhar.

A questão da resiliência, então, não está relacionada à quantidade de afeto que se dedica aos indivíduos; porém sem o amor, dificilmente eles serão capazes de se reestabelecer. Fornecer alguns tutores de resiliência para indivíduos carenciados é contribuir para sua reabilitação. Cyrulnik (2005) afirma que, quando a família falhou, outras estruturas servem para iniciar um processo resiliente. A escola pode ser um desses locais, desde que novos locais sejam abertos pela cultura e que se deixe de atribuir uma única causa para uma dada situação.

Leite (2012b) entende que, para haver uma ação reabilitativa, os profissionais envolvidos precisam desenvolver alguns atributos essenciais. No caso da ETC, a equipe pedagógica e de apoio deve ter habilidade técnica, política de inclusão e capacidade comunicacional. Deste modo, poderão perceber o outro, que é diferente, respeitando suas singularidades.

Síntese: A RPS se deu pela superação da auto-imagem negativa, suporte psicossocial, valorização do sujeito, respeito por sua cultura singular e encaminhamento ao mercado no trabalho

A síntese do *Templum* acabou confirmando a hipótese inicial e revelou o papel importante dos valores preconizados pela ETC, como estratégias de RPS no processo de vida daquele jovem e de muitos outros alunos. A narrativa abaixo sintetiza o conjunto de tudo o que foi analisado até o presente momento:

E pela Tia Ciata ter se tornado uma escola “mãe”, que pra mim foi uma escola-mãe, que ela me acolheu, porque as outras escolas não queria mais me acolher. Porque ela, além de pegar nós que era da comunidade, ela também apanhava aqueles que era de rua, e misturávamos ali. Os filhinhos de papai e de mamãe não ia 'prali' não, porque tinha medo de nós que era da comunidade e dos meninos que era de rua. Então, eu tinha a Tia Ciata como uma mãe pra mim. Tanto é que a Tia Ciata, com o auxílio de vocês, me proporcionou a vida que hoje eu tenho. Que se

vocês não me abrigassem naquela escola, não me ajudasse, eu não estaria hoje à beira da aposentadoria.

Pela narrativa de Cícero entendemos o papel substitutivo da escola na provisão de acolhimento para o jovem, dando suporte ao seu ego, a fim de que ele pudesse se reabilitar para exercer outros papéis sociais.

Então, pra mim, aquilo foi muito gratificante. Porque, por eu ser um jovem, morador de comunidade, poderia muito bem dali em diante me largar, me abandonar. Mas vocês professores viam em nós algo que nem nós víamos em nós mesmos. Que era o quê? O valor.

A RPS de Cícero só foi possível pela superação da autoimagem negativa, suporte psicossocial oferecido pela equipe pedagógica, valorização dele e demais alunos como sujeitos de seu saber, respeito por sua cultura singular, e por fim: introdução no mercado de trabalho com valor social e fonte de renda. Isso fica evidente na mensagem final deixada por Cícero e sua gratidão à equipe pedagógica:

E a escola proporcionou tudo isso pra nós. Foi a Tia Ciata. Hoje eu passo lá e fico até um pouco emocionado, porque hoje ela não tem mais a estrutura que ela tinha, já não é mais aquela escola que acolhia aquele que era chamado de trombadinha na época, que acolhia aqueles que eram chamados de favelados da época. Hoje tenho 40 anos de idade, seis filhos, cinco netos, estou prestes a me aposentar, graças primeiramente a Deus e segundo a vocês Tia Ciata!

A conclusão de sua entrevista demonstra bem o papel de protagonismo e de sujeito de sua vida que a ETC proporcionou a Cícero. Ela não o educou para a submissão, nem para um papel passivo no mundo, mas ela possibilitou a ele uma leitura do mundo e a escolha de caminhos para si. Como diz Paulo Freire (2001), a leitura do mundo precede a leitura da escrita.

REFLEXÕES FINAIS

Explorar o universo da construção de um projeto de vida, mediado pela educação, para aqueles que comumente não têm oportunidade, foi possível pela imersão na trajetória de Cícero por meio da sua narrativa oral. Nesse caso, a entrevista dele, junto aos demais dados coletados no acervo da ETC, pôde revelar o emprego da RPS na Escola, mesmo que naquela época a equipe pedagógica não se tivesse conhecimento dessa ferramenta. Esta abordagem ainda ensaiava seus primeiros passos no Brasil em campos interdisciplinares, que buscavam um novo paradigma de tratamento para aqueles que tinham transtornos severos e eram internados em hospitais psiquiátricos. No entanto, em outros campos teóricos e práticos, como o da educação, ainda não havia sido experimentada.

Segundo Leite (2008), os alunos da ETC, igualmente aos jovens assistidos por seu grupo de pesquisa no CARIM/IPUB, desde 1992:

(...) são jovens que, em razão de pobreza, orfandade ou dificuldade de convívio familiar e comunitário, vão para as ruas, são acolhidos pela rede de abrigos, mas não conseguem se reafiliar na estrutura social após a maioridade legal. Sem muitas perspectivas, engrossam as fileiras de criminosos, em suas diversas especialidades e modalidades de delito, e aumentam o nível de tensão da atual cultura da violência (p.13).

Importante ressaltar que ações reabilitativas, como as praticadas na ETC e no CARIM para jovens em situação de vulnerabilidade psicossocial, valorizam a vida, hábitos, cultura e conhecimentos desses sujeitos e, reconhecer esses interesses e anseios, representa a possibilidade de entrar no universo singular da adolescência. Com efeito, este universo servirá de dispositivo para o protagonismo e a reafiliação no trabalho com essa população (MACIEL, 2012).

Interessante notar que a ETC foi montada e:

(...) coordenada por uma equipe multidisciplinar, com profissionais de Pedagogia, Matemática, História, Geografia e Filosofia, que se dedicou a pesquisar a história de vida dos alunos e, com esse material, criar um currículo escolar que possibilitasse a alfabetização e a escolarização dos mesmos (SILVA FILHO, 2008, p. 9).

Desta forma, a Escola conseguiu enfrentar o processo de *desafiliação* e sua metodologia pedagógica facilitou a *reafiliação* de inúmeros jovens, dentre eles Cícero. Segundo Alberti (2005), narrativas de vida possibilitam apreender a riqueza e o ineditismo de conteúdos e, no caso dos alunos que frequentaram a ETC, percebeu-se sua trajetória no processo de saída da zona de *desafiliação* e vulnerabilidade psicossocial, para a reafiliação nos eixos sociofamiliar e de inserção no mundo do trabalho, representando como valor social.

Leite e Leite (2012), abordando o papel da escola no convívio social, explicam que as regras do sistema escolar a tornou engessada e incapaz de reconhecer a singularidade dos seus alunos e de construir estratégias de ação para motivá-los à aprendizagem:

O ensino escolar não pode ser uma aquisição mecânica de códigos e técnicas que traduzem uma linguagem oral em escrita, mas precisa ser uma estrutura de relações que possibilitem a compreensão, sob forma escrita, daquilo que se expressa de forma oral no cotidiano. Pode-se afirmar que uma pessoa é alfabetizada quando, ao ler alguma coisa, compreende, interpreta, correlaciona, sintetiza e transfere a mensagem lida para outras situações de sua vida (p. 138).

Cícero e outros estudantes foram protagonistas no curso de seus caminhos, pois de alguma forma, souberam “roubar” em seu proveito, o conhecimento ali apresentado, que não se limitava aos conteúdos da grade curricular, obrigatórios pelo sistema educacional, mas uma leitura do mundo que os cercava. Libertando-os de toda passividade, a Escola fortaleceu a resiliência de cada um deles e os moveu da condição de objetos à sujeitos do seu projeto de vida.

Por fim, como ressaltam Lussi et al. (2006), para que o jovem esteja preparado para a vida adulta é preciso considerar seu tempo social e subjetivo. No caso dos alunos da ETC e de outros tantos jovens, não reconhecidos pelo sistema escolar tradicional, eles precisavam superar o peso da descrença na instituição e em si mesmos. Para tal, a RPS surgiu como apoio à rede social, e por sua ampliação, confere condições para que os indivíduos possam se sentir protagonistas e capazes de enfrentar e mudar os revezes de suas histórias.

Esse estudo ainda possibilitou entender que a história oral dá voz e vida aos indivíduos anônimos, silenciados pelas circunstâncias do contexto histórico ou cultural. Ao narrarem suas vivências pessoais e coletivas, recriam-se e colocam em evidência outros tantos "Cíceros", que haviam sido deixados à margem do processo educacional.

Esse estudo foi o primeiro a analisar a história da ETC pelo viés psicossocial, utilizando as metodologias da história oral e da abdução em comunicação. Acredita-se que essa forma de utilização de referenciais teóricos e metodológicos abre perspectivas para estudos transdisciplinares em saúde, com especial enfoque na saúde mental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
 _____. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005
- ALTOÉ, S. **Infâncias Perdidas**: o cotidiano dos internatos - prisão. Rio de Janeiro: Xenon, 1990/2014.
- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANTHONY, WA, COHEN, MR, & FARKAS, MD. **Psychiatric rehabilitation**. Boston: Boston University, Center for Psychiatric Rehabilitation, 1990.
- ANTHONY, W.A.; FARKAS, M.D. **Primer on the psychiatric rehabilitation process**. Boston: Boston University Center for Psychiatric Rehabilitation, 2012.
- AZEVEDO, F. de et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006/2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf
- ARAGÃO, M.; TIMM, J. W. ; KREUTZ, L. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. **Conjectura: filosofia e educação**, 2013, Vol.18(2), pp.28-41.
- BABINSKI, T., e HIRDES, A. (2004). Reabilitação psicossocial: A perspectiva de profissionais de centros de atenção psicossocial do Rio Grande do Sul. **Texto & Contexto-Enfermagem**, 13(4), 568-576.
- BASTOS, Christina Pinto da Silva. História e Psicologia: ferramentas para entender a educação brasileira. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Org.). **Clio-psique paradigmas**: historiografia, psicologia, subjetividade. Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ, 2003.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. **Vida em fragmentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BOGHOSSIAN, C. O.; MINAYO, M. C. de S., Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saude soc.**, São Paulo , v. 18, n. 3, set. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-129020090003000006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 fev. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-129020090003000006>.
- BOTELHO, A.P. **Mal-estar na cidade maravilhosa**: juventude desafiliada, rua e saúde mental [dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: IPUB/UFRJ; 2008.

BOUDON, P. L'abduction et le camp sémiotique. In: BRUNEL, G. (Org.). **Le tiers communicationnel**: communication, légitimation, abduction. Montreal: L'Harmattan, 1998. p. 255-284.

_____. **Le réseau du sens I**, Une approche monadologique pour la compréhension du discours. Peter Lang, 1999.

_____. Entre rhétorique et dialectique: la constitution des figures d'argumentation. In: Langages, v. 34 n. 137. BORDRON, J. F.; FONTANILLE, J. (Eds.) Sémiotique du discours et tensions rhétoriques. Paris : Larrouse, 2000. p. 63-86.

_____. **Le reseau du sens**. Bern: Peter Lang Verlag: 2004.

BRASIL. **Decreto nº 17.943 - A** de 12 de outubro de 1927, consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasília, DF: 1927.

_____. **Lei Federal 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei nº 6.697**, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília, DF, 1979.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 de jul 2014.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 9.394**. Revoga a Lei Federal 4.024 e institui a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Brasília, DF, 2013.

_____./Secretaria de Assuntos Estratégicos. 2015. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/?cat=503>.

CASTEL, R. **Les Métamorphoses de la Question Sociale**. Paris: Fayard, 1995.

_____. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

_____. Rupturas irremediáveis: sobre Tristão e Isolda. **Lua Nova**. [periódico na internet]. 1998a; [acessado em 2013 Set 16]; (43): [p. 174]: [cerca de 11p.]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451998000100010>.

_____. **As metamorfoses da questão social.** Tradução de ID Poleti. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998b.

CASTRO, M.R. **O avesso da lógica:** aspectos da relação ensino-aprendizagem na escola Tia Ciata. (Dissertação de mestrado). Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Filosofia da Educação, 1990.

_____. **Retóricas da rua:** educador, criança e diálogos. RJ: USU/Amais 1997.

COSTA, A.C.G. da. Infância, Juventude e política social no Brasil. In: **Brasil criança urgente:** a lei. (Coleção pedagogia social; v.3). São Paulo: Columbus, 1990.

_____. **Mais que uma lei.** São Paulo, Instituto Ayrton Senna, 1997.

_____. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

CONDORELLI, A.; GUIMARÃES, C.; AZEVEDO, C. O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik. 2011. **Polyphonía/Solta A Voz**, 21(1), 20. doi:10.5216/rp.v21i1.16275

CURY, M.; AMARAL e SILVA, A.F.; MENDEZ, E.G. (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente:** comentários jurídicos e sociais. , 8ª ed. São Paulo: Malheiros, 1992/2005.

CYRULNIK, Boris. **O Murmúrio dos fantasmas.** Editora Martins Fontes, 2005.

DARLAN, S. Menoridade Penal: prós e contras na lei? In: Leite, LC (org). Juventude, desafiliação e violência. In: LEITE, L.C.; LEITE, M.E.D; e BOTELHO, A.P., (Org.). **Juventude, desafiliação e violência.** Rio de Janeiro: Contra Capa; 2008.

DE DECCA, E. de. **O silêncio dos vencidos.** 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

_____. **Vida e educação.** Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DOUGLAS, M. **Pureza e Perigo.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1966.

ESTEVES, M.A. **Meninas Perdidas:** os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. “Crianças Negras” e “Crianças Problemas” no pensamento de Nina Rodrigues e Arthur Ramos. In: LEITE, L.C.; LEITE, M.E.D; e BOTELHO, A.P., (Org.). **Juventude, desafiliação e violência.** Rio de Janeiro: Contra Capa; 2008.

ENRIQUEZ, E. **Perda do Trabalho, Perda da Identidade.** Palestra publicada originalmente em "Relações de Trabalho Contemporâneas"; orgs. Antônio Carvalho Neto e Maria Regina Nabuco. Belo Horizonte: IRT (Instituto de Relações do Trabalho) da PUC-Minas, 1999. pp.69-83. Cad. Esc. Legisl., Belo Horizonte, 5(9): 53-73, jul./dez. 1999.

FERREIRA, M.M.; AMADO, J. **Usos e Abusos da Historia Oral**. 1ª Ed. RJ: FGV, 1996.

FERREIRA, A.B. de H. **Mini dicionário Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1970.

_____. **Educação como prática libertadora**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação e mudança**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo , v. 15, n. 42, Aug. 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Feb. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>

FREUD, S. **O estranho**. Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XVII, 1919. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 1 CD-ROM.

_____. **O mal-estar na civilização**. Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XVII, 1930. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 1 CD-ROM.

FURBINO, Z.; CASTRO, M. Excluídos do futuro da nação custam caro (artigo de opinião). (Jornal Estado de Minas, em 18.08.2013). http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2013/08/18/internas_economia,436474/jovens-excluidos-do-mercado-de-trabalho-custam-caro.shtml. Disponível em: [://www.sae.gov.br/site/?p=17811#ixzz3P1nXlFE3](http://www.sae.gov.br/site/?p=17811#ixzz3P1nXlFE3) [acesso em 15 jan de 2015].

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAULEJAC, V. **Histoire en heritage**: Roman familial et trajectoire sociale. Paris (FR): Desclée de Brouwer, 1999.

_____. **As Origens da Vergonha**. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2007.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOFFMAM, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 320p. São Paulo: Perspectiva, 1961/1992.

GOMES, C.A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

IPEA. Instituto de Pesquisas Aplicadas. **Boletim Juventude**. [nº 1], [ano 1], agosto de 2014 . Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Boletim_Juventude_web.pdf

LEITE, L.C. **A magia dos invencíveis**: os meninos de rua na Escola Tia Ciata. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **A razão dos invencíveis**: meninos de rua - o rompimento da ordem (1554-1994). Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

_____. **Meninos de rua**: a infância excluída no Brasil. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Saraiva/Atual, 2001/2012.

_____. Memória e esquecimento: Menor idade, maior idade em 1968 e o abandono da assistência social no Brasil os menores e os direitos sociais em 1968. In: SILVA FILHO, J.F. (Org.). **1968 e a saúde mental**. Rio de Janeiro: coleções IPUB/ Contra Capa, 2008.

_____. Em casa era tudo triste! ”Reabilitação Psicossocial: uma clínica de saúde mental para adolescentes invencíveis. In: SAGESSE, E.; LEITE, L.C. **Da Clínica à Reabilitação Psicossocial**: Manual de Saúde Mental de crianças e Adolescentes. Cadernos do IPUB online. Rio de Janeiro: IPUB/UFRJ, 2012.

LEITE, L.C.; LEITE, M.E.D; e BOTELHO, A.P., (Org.). **Juventude, desafiliação e violência**. Rio de Janeiro: Contra Capa; 2008.

LEITE, L.C.; CASRTO, M.R.; ESTEVES, M.A. **Os herdeiros da Tia Ciata**: uma experiência de educação com meninos de rua. (Projeto de pesquisa). Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

LEITE, L.C.; BOTELHO, A.P. Um adolescente com coceira no pé. In: LEITE, L.C.; LEITE, M.E.D; e BOTELHO, A.P., (Org.). **Juventude, desafiliação e violência**. Rio de Janeiro: Contra Capa; 2008.

LEITE, et al. **Violência, juventude e saúde mental**. Instituto de Psiquiatria/Universidade Federal do Rio de Janeiro – IPUB/UFRJ, (Relatório final não publicado), 2011.

LEITE, L. C.; LEITE, M.E.D. Escola e convívio social. SAGESSE, E.; LEITE, L.C. **Da Clínica à Reabilitação Psicossocial**: Manual de Saúde Mental de crianças e Adolescentes. Cadernos do IPUB online. Rio de Janeiro: IPUB/UFRJ, 2012.

LESSA C. Questões da cultura, da pobreza e da miséria. In: LEITE, C.L. (Org.). **Brasil: nação sequestrada**. p.664. Petrópolis: Vozes, 1990.

LOZANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. (8ª ed.) RJ: FGV, 2006.

LOYOLA, C.M.D., VIEIRA, M.A.- Prestadores de serviço no campo da saúde mental: o público, o privado e o inefável da loucura. In: **Revista Latino americana de Psicopatologia Funda- mental**. vol. IX n.1 Março/2006.

LUSSI, I.A.O.; PEREIRA M.A.O.; PEREIRA JUNIOR; A. A proposta de reabilitação psicossocial de Saraceno: um modelo de auto-organização? **Rev Latino-Am Enfermagem**. 2006;14(3):448-56. DOI:10.1590/S0104-11692006000300021

MACIEL, M.A. Reabilitação e laço social em um CAPS para crianças e adolescentes: O exemplo do CARIM. In: SAGESSE, E.; LEITE, L.C. **Da Clínica à Reabilitação Psicossocial**: Manual de Saúde Mental de crianças e Adolescentes. Cadernos do IPUB online. Rio de Janeiro: IPUB/UFRJ, 2012.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.

MASSIMI, M. **História das idéias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial**. São Paulo, 1984. (Dissertação de mestrado) Psicologia, USP.

MELO, D.L.B. de; CANO, I. (Org.). **Índice de homicídios na adolescência: IHA 2012**– Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

MINAYO, M.C. **Políticas sociais para jovens do Rio de Janeiro**: cadastro e análise de casos. Rio de Janeiro: Fiocruz; 1999.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010. 269p.

MORAES, M.C.M.B. Os caminhos da reabilitação psicossocial nos herdeiros da Tia Ciata. **(Projeto de mestrado)**. Rio de Janeiro: IPUB/UFRJ, 2014.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução A. Cabral. Rio de Janeiro: Editora Zahar; 1978.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. (V. Ribeiro e L. Magalhães, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

SANTOS, M. Palestra ministrada no IAB/RJ, em 30/08/1996. In: LEITE, L.C. A razão dos invencíveis: meninos de rua - o rompimento da ordem (1554-1994). Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

SARACENO, B. **Libertando identidades**: da reabilitação psicossocial à cidadania possível. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Te Corá/Instituto Franco Basaglia, 2001.

SAGGESE, Edson. Os (des)caminhos da adolescência. In: SAGESSE, E.; LEITE, L.C. **Da Clínica à Reabilitação Psicossocial**: Manual de Saúde Mental de crianças e Adolescentes. Cadernos do IPUB online. Rio de Janeiro: IPUB/UFRJ, 2012.

PERVIN, L. A., JOHN, O. P. **Personalidade**: Teoria e Pesquisa. 8ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

PITTA, A. (Org). **Reabilitação psicossocial no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996.

QUEIROZ, A.C. **Politicamente correto e direitos humanos**. 88p. Brasília: SEDH, 2004.

RIBEIRO, D. **Ofício SECC n. 238/83**. RJ: Governo do Estado do Rio de Janeiro. 15 set 1983.

_____. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.

_____. **Fala aos moços**. Texto. Agosto, 1994.

RIBEIRO, D. ; MOREIRA NETO, C.A. **A fundação do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1992.

RIO, J. **A alma encantadora das ruas**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural; 1987. (Original publicado em 1908).

RIVERA, D. A mutação civilizatória. In: **Brasil criança urgente**: a lei. - (Coleção pedagogia social; v.3). São Paulo: Columbus, 1990.

RIZZINI, I. **Assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

_____. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças**: uma história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. p.243-298. Rio de Janeiro: IIDL: Ed USU: Amais Liv. Ed., 1995.

_____. (Org.). **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil**: cenas da Colônia, do Império e da República. Rio de Janeiro: EDUSU. 2000.

SILVA FILHO, J.F. Prefácio. In: In: Leite, LC (org). Juventude, desafiliação e violência. In: LEITE, L.C.; LEITE, M.E.D; e BOTELHO, A.P., (Org.). **Juventude, desafiliação e violência**. Rio de Janeiro: Contra Capa; 2008.

TEIXEIRA, A.S. Educação progressiva. São Paulo, Cia. Ed Nacional, 1950.

_____. **Educação não é um privilégio**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1957.

_____. **Educar é um direito**. São Paulo, Ed. Nacional, 1968.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1969.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Disponível em:
https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

_____. **Situação Mundial da Infância em Números**. The state of the world's children 2014 in numbers: Revealing disparities, advancing children's rights. New York, 2014. Disponível em:
http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2014_numero_s_ing.pdf

WAISELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2012**: A Cor dos Homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O gesto espontâneo**. D. W. Winnicott; tradução: Luís Carlos Borges; [revisão da tradução Maria Estela Heider Cavaleiro]. 2ed. São Paulo, Martins fontes, 2005. (Cartas de Winnicott de 1919-1969)

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

YIN, R. K. **The Case Study Crisis**: Some Answers. Administrative Science Quartely, Vol 26, March, 1981.

_____. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005. 212p.

ANEXOS

Roteiro de Entrevista - Geral

1. Nome, endereço, profissão, idade...
2. Como soube, chegou na Escola Tia Ciata?
3. Quanto tempo passou? Idade, turma.
4. O que significou a Escola Tia Ciata?
5. Em que ela foi importante? Em que influenciou?
6. Algum fato marcante? Qual? Triste, engraçado, assustador.
7. Como era sua experiência antes/depois?
8. Por que acabou?

Entrevista Cícero na íntegra

Me criei aqui mesmo em Santa Tereza. Com muita dificuldade, vendo meu pai agredindo minha mãe. Minha mãe alcoólatra, meu pai também com muita dificuldade pra nos criar. Mas eu tive uma mãe muito guerreira, que como qualquer outra mãe faz de tudo para seus filhos. E ela procurou estar me colocando pra trabalhar muito cedo, porque temia o meu fim ser como de alguns outros colegas do passado. E ela procurou estar me colocando num bom caminho. Querendo me dar uma credencial de um bom trabalhador. Um bom cidadão brasileiro.

E ela procurou, primeiro, estar me colocando numa escola, aonde eu tive muita dificuldade no meu aprendizado. Porque não era compreendido e também não compreendia algumas questões que eram colocadas na escola. E ela procurou estar me mudando de escola.

Foi aonde eu encontrei ali na Apoteose, no setor 2, o projeto da Escola Tia Ciata. Mas ainda não trabalhava ainda [na COMLURB] e minha mãe me colocou pra tá trabalhando num primeiro emprego chamado Casa do Menor Trabalhador. E ali nós trabalhávamos muito, mas o ordenado era muito pequeno. E começou ali um burburinho de que (...) um comentário muito grande que na Apoteose tinha os garis-mirins. Tinha gari mirim lá, que se eu fosse pra lá eu poderia também estar arrumando uma vaga e eu procurei deixar ali o trabalho de pequeno jornaleiro, engraxate e partir pra Apoteose logo de vez. Foi quando eu encontrei essas maravilhosas mulheres [professoras], que entraram na minha vida (risos).

E tava eu estudando na época, eu lembro que tava numa sala de aula e entrou um projeto que perguntava: “quem quer ser gari mirim?” [reproduz a pergunta]. Eu levantei a mão. Quer ser o quê? Quero ser ensacador. Eu quero ser gari-mirim. [falando com o responsável pelo projeto]. Mas não levando muita fé. Mas alguns colegas que já era gari-mirim, é o caso do Luizinho, vendo como ele estava se vestindo, que nós tínhamos uma deficiência, uma condição muito

precária, não conseguíamos nos vestir bem. Mas quando nós começamos a ver eles com umas roupinhas bonitinhas, aí começamos a pô: “ser gari-mirim não é ruim não, ser gari-mirim é bom”. Porque o ordenado lá também é bom.

E embarcamos ali pra ser gari-mirim. Minha mãe correndo atrás, começou a procurar as professoras pra saber como é que fazia pra poder me colocar dentro e até que eu obtive o apoio das professoras e consegui entrar. Lembro que na época nós não éramos contratados ainda da empresa COMLURB. A COMLURB nos cedia uniformes e o material pra trabalho. E o pagamento era feito pelo Banco da Providência. O ordenado ainda não era aquelas coisas ainda, mas nós procurávamos desenvolver nosso trabalho ali.

Até porque nós só poderíamos desenvolver um bom trabalho se nós estudássemos, que tinha também essa cobrança. A cobrança era bem grande. Estudar pra poder trabalhar. Então nós começamos a estudar, com aquele desejo imenso [ironizando] que muito jovem, muito novo. Não queria saber de escola, só queria saber de bagunça.

A escola, pra nós, era uma oportunidade. Pra nós era uma oportunidade de sermos alguém amanhã. Sendo que na escola nós encontramos pessoas com boas intenções que são os professores e outras pessoas que não gostavam tanto assim. Eu ficava olhando e não ouvia, assim, nos demais que não queria nos ajudar que era os contra, porque nos viam como pivetes, eles nos viam de longe as formas de nos vestirmos, as formas de nos expressar, as gírias que nós utilizávamos na época. E isso pra eles era muito ruim. Mas as professoras, que são vocês, que participaram da nossa vida na época, não viam desse lado. Sabia que se nos desse uma oportunidade, nós poderemos ser alguém amanhã, que é o hoje na nossa vida. E eu fico muuuuito grato, sou muito grato a vocês, que tiveram muita paciência conosco. Eu era danado, não era mole! Mas pra mim foi muito bom.

Essa redação que fiz não foi uma invenção. Foi uma realidade de vida. Eu não estava passando aquilo que passaram pra mim: o natal é assim, o natal é assado. Pra mim era uma realidade de vida. Por quê? Porque em casa não tinha quase o que comer. Presenciava os meus pais se agredirem. Tinha que ir a freira pra poder estar catando xepa. Chegava no natal ganhava assim uma camisa branca, lembro até que da Hering na época. Era uma marca que ninguém queria usar, nós tínhamos muita vergonha. E nosso chinelo, que é a famosa havaiana, que é muito cara hoje, que ninguém na época não queria usar. Então eu procurei colocar ali naquela redação a minha realidade de vida. Que alguns compreendiam e outros não

compreendiam. Pra mim era bom porque eu via ali uma oportunidade de poder me expressar. Botar pra fora o que estava guardado lá dentro. Era muitas angustias.

Eu vinha de uma determinada escola a qual eu só passava de ano com C. Eu nunca consegui obter um B ou um A. Era sempre com C. Por quê? Porque quando eu chegava na escola a revolta era tanta, que ao invés de eu estudar, eu ficava brigando. Ficava bagunçando. Procurando estar ali arrumando problema na escola. E pela Tia Ciata ter se tornado uma escola “mãe”. Que pra mim foi uma escola-mãe, que ela me acolheu. Porque as outras escolas não queria mais me acolher, tanto pra mim foi uma mãe, porque ela além de pegar nós que era da comunidade ela também apanhava aqueles que era de rua e misturávamos ali. Os filhinhos de papai e de mamãe não ia “prali” não, porque tinha medo de nós que era da comunidade e dos meninos que era de rua. Então eu tinha a Escola Tia Ciata como uma mãe pra mim. Tanto é que a Tia Ciata, com o auxílio de vocês, me proporcionou a vida que hoje eu tenho, que se vocês não me abrigasse naquela escola, não me ajudasse, eu não estaria hoje à beira da aposentadoria.

A aula de matemática! Chegava lá e colocava no quadro e ninguém conseguia absorver aquilo que estava escrito no quadro. Então, ela [a professora de matemática] ao invés de colocar aquilo no quadro ela começou a brincar conosco. Então, pra mim aquilo ali, hoje, eu vejo como uma estratégia. E nós, brincando, nós conseguíamos obter. O quê? O êxito que ela tanto almejava que nós tivéssemos na época. Aí foi quando começamos a aprender a fazer conta. Aí eu também comecei a prestar atenção. Não! Pera aí, se é que é dessa forma, vou passar a fazer também. Assim eu faço hoje com meus filhos. Se eu quero fazer alguma coisa, ou quero conversar com ele, eu pego uma estratégia aprendido na Escola, que isso é uma estratégia, pra mim foi muito bom e passo pra eles. Ontem mesmo eu tava dando uma aula, eu sou evangélico. Pra crianças, pré-adolescentes e eu procurei uma forma, de como é que eu vou fazer pra poder dar uma aula pra um pré-adolescente se eu não sou pré-adolescente? Eu procurei, o quê? Uma estratégia. Procurei a falar a língua deles. Por quê? Vocês falavam a nossa língua. Vocês falavam a nossa língua. Tanto falavam a nossa língua que as pessoas de fora achavam que vocês passavam a mão na nossa cabeça. Na realidade vocês não passavam a mão na nossa cabeça. Vocês nos entendiam como cidadãos. Vocês nos compreendiam. Porque não era todo dia que a gente chegava sorrindo na Escola. Quando nós chegávamos sorrindo, que era muitas vezes. Quando nós chegávamos tristes, já chamava a atenção de vocês. Porque todo dia nós chegávamos sorrindo. O dia que a gente chegava triste já chamava a atenção de

vocês e já tava vocês: "o quê que tá acontecendo?" Já levava pro canto, já conversava conosco e era com maior amor. A satisfação que vocês tinha conosco. A paciência era muito grande.

Que as crianças na outra escola chegava com merendeiras, chegavam com mochilas de abrir e nós chegávamos com essas pastinhas de plásticos que a gente fecha de um lado e fecha de outro. Pasta de elástico. E por nós vermos as crianças com aquelas mochilinhas bonitas, com aquelas merendeiras, com aquele "suquinho", nós olhávamos aquilo e a gente queria imitar. Pegava essa pastinha e enfiávamos o braço naquele elástico de um lado, enfiávamos do outro lado e ficava aquilo nas nossas costas. Às vezes era amarela, às vezes era azul, às vezes era vermelha. Pra nós aquilo ali era uma mochila. E como caçoavam de nós. Ficavam caçoando, encarnando. Que o nosso sapato era o "conguinha" [marca de calçado]. Aquele "conguinha" tradicional com a ponta azul e branco. As canelas todas russas. Então ali, quando nós chegamos ali na Tia Ciata nós nos deparamos com a nossa realidade. Nos deparamos com a nossa realidade, porque quem chegava ali, chegava na mesma situação que nós chegamos. Ninguém chegava com uma merendeira bonitinha. Ninguém chegava com uma mochilinha bonitinha.

E ali sim, nós começamos a aprender um com os outros. Por quê? Porque, às vezes, sem nós sabermos, encostava um ônibus lá fora. Botávamos dentro do ônibus, daqui a pouco levava a gente pra um museu, pra gente poder aprender o que era um museu. Coisa que nós nunca tinha presenciado o quê que era um museu. Daqui a pouco, passava uma ou duas semanas, estavam nos colocando dentro do ônibus de novo: "Tivoli Parque" [novo passeio educativo]. Meu Deus do céu! Na época só quem tinha dinheiro ou que tinha suas economias era que poderia ir no "Tivoli Parque". A Escola nos proporcionava tudo isso. Encostava o ônibus de novo, daqui a pouco levava: Pão de Açúcar. Meu Deus! Eu nunca fui no Pão de Açúcar. Se não fosse proporcionado pela Escola, eu nunca teria ido. Olhar de luneta lá de cima. Olhar o Rio de Janeiro de luneta. Eu estava, na realidade, em um outro mundo. Mas quem foi que me proporcionou tudo isso? A Tia Ciata. As abençoadas professoras, patricinhas da época. Que se tornaram além de patricinhas, faveladas também.

Tivesse que ir na comunidade pra poder nos defender, ia mesmo. Porque nós não éramos. Já houve invasão na escola de "maus elementos" querendo nos agredir, tendo que pular o muro da Escola e as professoras entrando na frente pra poder nos defender. Muitas das vezes ocorreram esses fatos. Sermos perseguidos, monitorados, na praia de Copacabana de traficantes, bandidos, querendo nos apanhar.

Hoje na realidade eu não vejo escola como aquela, como a Tia Ciata. Porque se a Tia Ciata fosse realmente ruim eu não estaria aqui hoje conversando com vocês. Uma escola do nível da Tia Ciata, que acolhia aquelas pessoas, do alto da comunidade, que eram chamados favelados e aqueles que moravam na rua, que eram chamados trombadinhas, na época. E hoje não se vê mais isso.

E eu lembro que nós trabalhávamos como gari-mirim. A Escola ali sempre nos proporcionando o melhor aprendizado, com toda paciência. Quando nós saímos dali, nós saíamos dali pra trabalhar e íamos pra orla em frente ao morro da Rocinha, aquela praia que tem em frente ali: São Conrado. Caminhão levava os garis-mirins ali, nós saltávamos ali e se realmente nós fossemos "maus elementos" não nos iriam colocar ali. Ali em São Conrado, nós saltávamos do caminhão entrávamos na praia, na orla, limpávamos a praia toda, subíamos de volta pro caminhão, aí sim começava a algazarra. Porque nós sabíamos onde nós podíamos bagunçar. Em cima do nosso caminhão. E começava encarnação, bate daqui, taca papel dali. Mas, quando chegava no local de trabalho, que era no Leblon, que saía de São Conrado e ia pro Leblon, pulávamos do caminhão civilizadamente, entrávamos na orla ali na areia e íamos ali no Leblon em meio aquelas mulheres bonitas, tinha que limpar em volta delas ali (risos). E o ensinamento que nós tínhamos era que não podia mexer com as mulheres, não podíamos pisar na água, nos molhar. Não podíamos. Não tínhamos problema algum na praia. Não havia reclamação na praia. Por quê? Nós tínhamos um bom aprendizado.

Na escola o que me marcou foi com uma das professoras. Eu fiz 18 anos de idade. Fazendo 18 anos nós tínhamos que ser desligados, porque nós tínhamos que nos apresentar no quartel [alistamento obrigatório]. E automaticamente sendo desligado você já não fazia mais parte da empresa. Mas, a escola, ela fazia parte da nossa vida, tão (...) uma aproximação da nossa vida tão grande, fazia tão parte da nossa vida, a escola. Que a escola segurava a nossa vaga, porque se nós não servíssemos [dispensa militar], nós retornaríamos além da Escola, também pra empresa. E uma das professoras chegaram pra mim e falou assim: "ó, se você vier pra Escola 30 dias direto, você tá na empresa". E eu procurei entrar no eixo. Entrei no eixo, fiquei ali aproximadamente 30 dias sem sair do eixo. Foi quando eu recebi a oportunidade de retornar ao trabalho. Então pra mim aquilo foi muito gratificante. Porque, por eu ser um jovem, morador de comunidade, poderia muito bem dali em diante me largar, me abandonar. Mas vocês professores viam em nós algo que nós nem nós víamos em nós, que era o quê? O valor.

Tem um fato também que eu observei na Escola, que nós nos achávamos um pouco malandreados. Achávamos que era malandreados. E tinha um dos garis-mirins que não se enturmava conosco. Ele estudava direitinho. Nós tínhamos várias namoradas. Ele tinha uma namorada só. Nós andávamos em grupo e ele andava sozinho. Nós éramos os malandros. Nós éramos os espertos. Ele era um tremendo otário, aquilo ali era maior vacilão. Que nada! Maior otário! E o tempo foi passando porque ele estudava. E nós éramos os espertos, não queríamos estudar mesmo como ele estudava, não dávamos aquele (...). Então ele era o otário e nós éramos os espertos. O tempo foi se passando. Hoje, graças a Deus, eu até continuo na empresa, continuo como um gari. Mas ele estudava e ele é o gerente da COMLURB. E aí, quem é o otário na realidade? Tá entendendo? Então eu passo isso pro meus filhos. Que se eles estudarem, ainda que chamem ele de otário, amanhã vai ver quem é o otário. Que o otário da época hoje é o esperto. Que o esperto da época hoje é otário.

E a Escola proporcionou tudo isso pra nós. Foi a Tia Ciata. Hoje eu passo lá e fico até um pouco emocionado, porque hoje ela não tem mais a estrutura que ela tinha, já não é mais aquela Escola que acolhia aquele que era chamado de trombadinha na época, que acolhia aqueles que era chamados de favelados da época. Hoje eu tenho 40 anos de idade, seis filhos, 5 netos, estou prestes a me aposentar, graças primeiramente a Deus e segundo a vocês, Tia Ciata.

Termo de consentimento de uso de banco de dados

Eu, Ligia Maria Costa Leite, detentora dos direitos sobre o acervo que compõe a Pesquisa: "**Os herdeiros da Tia Ciata: uma experiência de educação com meninos de rua**", e responsável pelo Laboratório de Pesquisa "Violências, comunicação e Saúde Mental - IPUB/UFRJ, local onde encontra-se arquivado o banco de dados, autorizo a pesquisadora, Mayara Cristina Muniz Bastos Moraes, responsável principal pelo projeto de mestrado, "**Os caminhos da reabilitação psicossocial nos herdeiros da Tia Ciata**", o qual vem sendo desenvolvido como pesquisa para o curso de mestrado, na pós-graduação em psiquiatria e saúde mental, do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a realizar a coleta de dados através do acervo documental da pesquisa sob minha responsabilidade, no período de junho de 2013 a junho de 2014, com o objetivo de elaborar um estudo de caso sobre a referida Escola.



Prof.^a Ligia Maria Costa Leite
Chefe do laboratório da pesquisa

Ligia Costa Leite
Professora
Instituto Psiquiatria
IPUB-UFRJ



Mayara Cristina Muniz Bastos Moraes
Pesquisador Principal



Prof.^a Maria Tavares Cavalcanti
Chefe do Serviço



Prof.^a Maria Tavares Cavalcanti
Diretora do Instituto de
Psiquiatria
IPUB/UFRJ
SIAPE: 1177606 CRM 52480613



Espaço Democrático Abril/1986



Espaço Democrático, Alfredo Roza - Abril/1986